



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

TESIS DOCTORAL

**ESTUDIO DE UNA INTERVENCIÓN  
EDUCATIVA INTERCULTURALISTA LIDERADA  
POR LA COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA:  
UNA PROPUESTA DEFENDIDA DESDE  
EL ECLECTICISMO CULTURAL**

MARÍA DOLORES SÁNCHEZ ARJONA

Directoras

Dra. LUISA MARÍA GÓMEZ DEL ÁGUILA  
Dra. ROSARIO GUTIÉRREZ PÉREZ


Programa de Doctorado:  
INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Málaga  
2017



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

AUTOR: María Dolores Sánchez Arjona

 <http://orcid.org/0000-0003-4239-0652>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización  
pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer  
obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de  
Málaga (RIUMA): [riuma.uma.es](http://riuma.uma.es)





UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

Dra. Luisa María Gómez del Águila y Dra. Rosario Gutiérrez Pérez, profesoras  
del Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte

*HACEN CONSTAR:*

Que D<sup>a</sup> Dolores Sánchez Arjona, con DNI 23792221-D, ha realizado el trabajo  
titulado: *"Estudio de una intervención educativa Interculturalista liderada por la  
Competencia Cultural y Artística. Una propuesta defendida desde el  
eclecticismo cultural"*, el cual reúne los requisitos científicos necesarios para  
ser presentado como Tesis Doctoral.

En Málaga a 9 de enero de 2017

Fdo. Luisa María Gómez del Águila

Fdo. Rosario Gutiérrez Pérez





## Agradecimientos

A mi padre, por llenar mi infancia y juventud de libros, arte y posibilidades. Siempre fue ejemplo pasando a la acción ante situaciones que lo requerían y nunca dejó de estudiar, crecer y soñar.

A mi madre, por estar ahí y cuidarme, parte de este trabajo se ha avanzado entre salmorejo y cariño.

A Alejandro Romero, por sus ánimos y comprensión, por su apoyo constante y paciente ante mis incertidumbres (él sabe).

A José Antonio Rodríguez de Relaciones Internacionales de la Universidad Paris 13 por acoger la exposición y por su estudio en París que supuso un oasis en el momento justo.

A Annie Sellem, por sus gestiones en el montaje físico de la exposición de la universidad Paris 13.

A Ángeles Saura de la Universidad Autónoma de Madrid por permitir y promover desde EnREDadas la confluencia de intereses en la Semana Internacional de la Educación Artística de la UNESCO.

A la UNESCO, InSEA, Universidad Paris 13, Universidad de Málaga y colegio San José Fundación Loyola por avalar las exposiciones.

A Victoria Márquez, compañera, qué fácil ha sido contigo cerca.

A mis compañeros del San José Isabel Romero y José Antonio Román, por su pregunta cada lunes: “¿qué tal vamos?”. Su apoyo moral y sus risas han sido cruciales, siempre.

A Kahtan Adnan Tawfek Al Ani, por su inmensa amabilidad en las traducciones de los haikus al árabe.

A los compañeros del Colegio San José que han participado en este proyecto, José Antonio Román, Inmaculada Lara, Ignacio Romero, Remedios Navarro, Elena García, M<sup>a</sup> Ángeles Roca, Eva Vázquez. Y a los que siempre están ahí y me animan a que “invente” (¡qué peligro!).

A José Cruces Florido, director del Colegio San José por el apoyo y confianza.

A mi alumnado, que desde 1993 lleva haciéndome crecer como persona y profesora y muy especialmente al grupo participante en esta investigación, sin ellos, esto sí que no hubiera sido posible.

Aunque Umberto Eco considera de “mal gusto” agradecer al director de tesis pues “no ha hecho más que cumplir con su obligación” (1993, p. 218), quiero señalarme con mi agradecimiento pues ellas, mis directoras, han sabido comprender mis particularidades, dispersiones, necesidades y limitaciones a la hora de manejar la tesis mostrando una paciencia infinita. Son conscientes del esfuerzo que esto me ha supuesto y agradezco el aprendizaje humano y formativo que me han brindado.

Gracias.



## **Dedicatoria a quienes forman mi universo privado**

A mi sol Alejandro Romero, por su amor y confianza excesiva en mí, la cual merezco pero no en esa cantidad, lo que me obliga a ser mejor para no decepcionarle, y eso también se lo tengo que agradecer... (Y así todo el rato).

A mis estrellas Daniela y Javier, a quienes he robado algo de tiempo materno y que ellos me han devuelto con ánimos y avituallamiento.

A los asteroides Juno, Sombra y Canelo, compañeros silenciosos de este trabajo.



“El arte no transforma nada, no cambia el mundo, no cambia la realidad.  
Lo que verdaderamente transforma el artista, mientras evoluciona,  
transforma y completa sus lenguajes, es a sí mismo.  
Y es este hombre transformado por el arte el que puede,  
desde la vida, transformar la realidad”.

Jorge Oteiza



(Foto: E7)



## ÍNDICE DE CONTENIDO

1	INTRODUCCIÓN.....	1
1.1	Visión global .....	1
1.2	Justificación temática.....	4
2	MARCO CONTEXTUALIZADOR.....	7
2.1	Coordenadas geográfico-temporales y socioculturales .....	7
2.2	Descripción de los recursos humanos y materiales .....	13
2.3	Propuesta de intervención docente.....	13
3	MARCO TEÓRICO.....	39
3.1	El Pluralismo Cultural.....	39
3.2	Del Paradigma Competitivo al Paradigma Cooperativo.....	59
3.3	Marco Legislativo.....	75
3.4	Las Competencias Básicas.....	87
3.5	Sobre la Competencia Cultural y Artística/ Conciencia y Expresiones Culturales .....	97
3.6	La Educación Artística en el S XXI: diferentes concepciones....	120
3.7	El docente del S. XXI, de Cíclope a Hidra de ocho cabezas .....	128
3.8	Estado de la cuestión.....	132
4	METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN .....	147
4.1	Orientación paradigmática de la investigación. ....	147
4.2	Premisa .....	151
4.3	Elección de muestra.....	151
4.4	Objetivos .....	152
4.5	Centros de Interés Inicial.....	153
4.6	Descripción de la metodología de investigación utilizada .....	155
4.7	Desarrollo de la investigación: fases.....	159
5	INFORME .....	263
5.1	De dónde parte el proyecto respecto a la Educación Artística ..	264
5.2	Autoestima.....	266
5.3	<i>Empatía</i> .....	279
5.4	Corresponsabilidad social .....	284
5.5	Prejuicios y estereotipos .....	287



5.6	Diversidad .....	291
5.7	Respeto por las demás personas y sus manifestaciones culturales 295	
5.8	Cooperación.....	304
5.9	Mejora de relaciones entre el alumnado.....	307
5.10	Desarrollo de la Creatividad.....	313
5.11	Estímulo del potencial artístico individual y colectivo .....	319
5.12	Competencia Conciencia y Expresiones Culturales .....	324
5.13	Resto de Competencias Básicas .....	327
6	CONCLUSIONES Y PROPUESTAS .....	330
6.1	Cumplimiento de Premisa y objetivos .....	330
6.2	Discusión de datos .....	337
6.3	Credibilidad del estudio.....	343
6.4	Propuestas de acción.....	346
6.5	Nuevas líneas de investigación .....	347
7	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	349
8	ANEXOS. (CD adjunto).....	361

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. *Elaboración propia a partir de Objetivos de la Educación Intercultural (Muñoz Sedano, 2011) y Subcompetencias y Descriptores de la Competencia Cultural y Artística que se van a desarrollar en el proyecto (REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre)*

Tabla 2. *Diseño previo de actividades y tareas para el desarrollo del proyecto.*

Tabla 3. *Elaboración propia a partir de las propuestas de las tres asignaturas participantes en la salida cultural a la Alhambra y Albaicín.*

Tabla 4. *Elaboración propia con modificaciones sobre tabla de Giménez Romero C. (2008)*

Tabla 5. *Elaboración propia con modificaciones sobre tabla de Giménez Romero C. (2008)*

Tabla 6. *Elaboración propia a partir de Abdalláh-Pretceil 2001*

Tabla 7. *Elaboración propia a partir de: Competencias Clave para el aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo (2007), LOE (2006) y LOMCE (2014).*

Tabla 8. *Comparativa de Competencia CCA y CEC. Elaboración propia a partir de Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria y la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*

Tabla 9: *Juanola y Calvó (2004). Hacia modelos globales en EA en Calaf y Fontal (Coords.) Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos. Ed.TREA. Oviedo, 2004*

Tabla 10. *Datos encuesta preferencia gráfica*

Tabla 11. *Extracto de nociones presentes en la definición de Cultura*

Tabla 12. *Extracto de nociones presentes en la definición de Arte*

Tabla 13. *Rúbrica extracción de datos sobre álbumes del Safari fotográfico*

Tabla 14. *Gráficas por grupos de cantidad de fotografías tomadas*

Tabla 15. *Gráficas grupo 4ºA sobre Amistad y relación, protagonismo, originalidad y sentido estético de fotografías tomadas.*

Tabla 16. *Gráficas grupo 4ºE sobre Amistad y relación, protagonismo, originalidad y sentido estético de fotografías tomadas.*

Tabla 17. *Gráficas grupo 4ºF sobre Amistad y relación, protagonismo, originalidad y sentido estético de fotografías tomadas.*

Tabla 18. *Resultados grupales de análisis de trabajos de las miradas.*

Tabla 19. *Gráficas por grupo A sobre trabajo de miradas*

Tabla 20. *Gráficas por Grupo E sobre trabajo de miradas*

Tabla 21. *Gráficas por grupo A sobre trabajo de miradas*

Tabla 22: *Gráfica grupal sobre trabajo de arquitectura.*

Tabla 23: *Gráfica grupo A sobre trabajo de arquitectura.*

Tabla 24. *Gráficas por grupo E sobre trabajo de Arquitectura*

Tabla 25. *Gráficas grupo F sobre trabajo de Arquitectura*

Tabla 26: *Resultado grupal sobre trabajo Haiku personal.*

Tabla 27: *Resultado grupo A sobre trabajo Haiku personal.*

Tabla 28: *Resultado grupo E sobre trabajo Haiku personal.*

Tabla 29: *Resultado grupo A sobre trabajo Haiku personal.*

Tabla 30: *Resultado grupal sobre trabajo Haiku arquitectura.*

Tabla 31: *Resultado grupo A sobre trabajo Haiku arquitectura.*

Tabla 32: *Resultado grupo A sobre trabajo Haiku arquitectura.*

Tabla 33: *Resultado grupo F sobre trabajo Haiku arquitectura.*

Tabla 34. *Datos grupo 4ºA sobre trabajo Títulos de fotos.*

Tabla 35: *Datos grupo 4ºE sobre trabajo Títulos de fotos.*

Tabla 36. *Datos grupo 4ºF sobre trabajo Títulos de fotos.*

Tabla 37. *Datos grupales sobre trabajos ilustración poema árabe-andaluz*

Tabla 38. *Datos grupo A sobre trabajos ilustración poema árabe-andaluz*

Tabla 39. *Datos grupo E sobre trabajos ilustración poema árabe-andaluz*

- Tabla 40. *Datos grupo F sobre trabajos ilustración poema árabe-andaluz*  
 Tabla 41. *Datos grupales sobre diseños de tatuaje con henna*  
 Tabla 42. *Datos grupo A sobre diseños de tatuaje con henna*  
 Tabla 43. *Datos grupo E sobre diseños de tatuaje con henna*  
 Tabla 44. *Datos grupo F sobre diseños de tatuaje con henna*  
 Tabla 45. *Datos grupales sobre ilustración de árbol genealógico*  
 Tabla 46. *Datos grupo A sobre ilustración de árbol genealógico*  
 Tabla 47. *Datos grupo E sobre ilustración de árbol genealógico*  
 Tabla 48. *Datos grupo F sobre ilustración de árbol genealógico*  
 Tabla 49. *Tabla integrada de Tareas y Subcompetencias1 de la CCA.*  
 Tabla 50. *Tabla integrada de Tareas y Subcompetencias 2 de la CCA.*  
 Tabla 51. *Relación óptima para el logro de valores interculturales desde las tareas realizadas*

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1: Elaboración propia basada en definición de Argibay (2003) cit. en García & Escarbajal (2009)  
 Figura 2. Figura 2. Actitudes opuestas elaboración propia basada en Abdallah-Preceil (2001)  
 Figura 3: Confrontación política ante la educación. Elaboración propia a partir de Jiménez Sánchez (2010)  
 Figura 4. Elaboración propia a partir de Beal. G.M. (1964) en Fernández, J. D. (2002)  
 Figura 5. Elaboración propia a partir de objetivos de Seúl 2010  
 Figura 6. OCDE (Education at a Glance 2003, 2012) en Winner, E., T. Goldstein y S. Vincent-Lancrin (2014), ¿El arte por el arte? OECD Publishing.  
 Figura 7. *Fotos y título destacables del GA2*  
 Figura 8. *Fotos y título destacables del GA1*  
 Figura 9. *Fotos y título destacables del GA3*  
 Figura 10. *Fotos y título destacables del GE1 y GE2*  
 Figura 11. *Fotos y título destacables del GF*  
 Figura 12. *Ilustraciones destacables del GA*  
 Figura 13. *Ilustraciones destacables del GE*  
 Figura 14. *Ilustraciones destacables del GF*  
 Figura 15. *Fotografías del taller de henna.*  
 Figura 16. *Bocetos destacables de tatuajes con henna GA*  
 Figura 17. *Fotografías desarrollo del taller GA*  
 Figura 18. *Bocetos destacables de tatuajes con henna GE*  
 Figura 19. *Bocetos destacables de tatuajes con henna GF*  
 Figura 20. *Ilustraciones destacables de árboles genealógicos. GA*  
 Figura 21. *Ilustraciones destacables de árboles genealógicos. GE*  
 Figura 22. *Ilustraciones destacables de árboles genealógicos.*  
 Figura 23. *Fotografías montando primera exposición del colegio. Juegos humorísticos Grupos F, E y A. Marzo 2015.*  
 Figura 24. *Fotografía preparando montaje de exposición en la UMA. GE. Marzo 2015.*  
 Figura 25. *Fotografía montaje de exposición en la UMA. GE. Junio 2015*  
 Figura 26. *Preparando expo final*  
 Figura 27. *Invitación del centro a familias a la inauguración de la exposición. Junio 2015*  
 Figura 28. *Fotografías día de la inauguración 1. Junio 2015.*  
 Figura 29. *Fotografías día de la inauguración 2. Junio 2015.*  
 Figura 30. *Fotografías día de la inauguración en París 13. Septiembre 2015.*  
 Figura 31. *Mensaje email. E13. 13/12/2015*  
 Figura 32. *Taller benéfico de henna 2016.*  
 Figura 33. *Dos dibujos desmontando mitos (Dta, E11, septiembre 2014)*  
 Figura 34. *Esquema de factores que influyen en un bajo autoconcepto artístico*

- Figura 35. *Gráfico de evolución de su posición respecto al mundo del Arte antes y después del proyecto (Dcf, Junio 2015)*
- Figura 36. *Dos ilustraciones significativas de poemas árabe andaluces (Dta, abril 2015)*
- Figura 37. *E7 y E20 (Dtc, noviembre 2014)*
- Figura 38. *Ojos de E20 foto de A12 (Dta, noviembre 2014)*
- Figura 39. *Fotografías (Dta, 2015)*
- Figura 40. *Fotografías (Dta, 2015)*
- Figura 41. *Fotografía y comparación grupo musical LMFAO (Dta, 2015)*
- Figura 42. *Fotograma extraído de video para expo final (Dta, E7, junio 2015)*
- Figura 43. *Taller de luthería cuesta Gómez (Dfc, 2014)*
- Figura 44. *Trabajo ilustración poema árabe-andaluz*
- Figura 45. *Fotografías de artistas a pie de calle (Dta, noviembre 2015)*
- Figura 46. *Comparativa dos carteles (Dta, 2016)*
- Figura 47. *Dibujo y haiku a perro callejero (Dta, 2015)*
- Figura 48. *Nota de agradecimiento (Dcb, junio, E6)*
- Figura 49. *Animales callejeros (Dta, noviembre 2014)*
- Figura 50. *Vandalismo (Dta, F3 noviembre 2014)*
- Figura 51. *Escuchando un relato de terror en chino. (Dfc. 22 enero 2015)*
- Figura 52. *Trabajo de E2 Haiku mas arquitectura.*
- Figura 53. *Varios de humor en clase y en poemas.*
- Figura 54. *Fotos y títulos (Dta, abril 2015)*
- Figura 55. *Ilustraciones de poemas árabe-andaluces (Dta, mayo 2015)*
- Figura 56. *Fotos títulos.*
- Figura 57. *Ilustraciones poemas árabe- andaluces (Dta, mayo 2015)*
- Figura 58. *Algunas de las que van a bachillerato de Artes*
- Figura 59. *Incidencia del proyecto en resto de competencias.*
- Figura 60. *Adquisición de valores para la Educación Intercultural desde la Competencia y Subcompetencias Cultural y artística.*
- Figura 61. *Esquema de interacción EA y CCA para movilizar la educación intercultural en este proyecto.*



# 1 INTRODUCCIÓN

## 1.1 Visión global

Nos encontramos en un momento de la Historia (una vez más) en el que las personas se desplazan de unos países a otros en busca de nuevas oportunidades económicas, pero también por razones políticas y sociales.

Países que eran emisores de mano de obra, ahora son receptores en periodos de bonanza económica, o como puede ser el caso de España que ora emite ora recibe inmigración, y que independientemente de las fluctuaciones de su propia crisis económica, sigue siendo un destino apetecible de países en peor situación.

Según estudio de la ONU sobre inmigración (Boelt, 2013), España se revela en 2013 como el tercer país con mayor acogida de extranjeros en términos absolutos en los últimos 23 años, sólo por detrás de EEUU y Emiratos Árabes Unidos. El servicio de Estadísticas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte cifra en 8.083.994 el número de alumnado inmigrantes matriculados en los centros españoles en el 2013/14.

Concretamente Málaga (colectivo IOÉ, 2002) es una ciudad entre las mediterráneas preferidas por su clima, ocio, turismo, inversiones, por su necesidad de mano de obra en el sector servicios y en el de la construcción, sumado a un período de rápido crecimiento económico, un mercado de trabajo fragmentado y al progresivo envejecimiento que está experimentando el país, son motivos que Reher y Requena (2007, pp. 2-3) señalan como factores que han hecho virar al país de ser emisor a ser receptor de inmigración, al tiempo que supone una fuente de preocupación social debido a la intensidad del fenómeno.

La afluencia de inmigración en los últimos veinte años ha producido una considerable modificación de la población que ha tenido su reflejo en los centros escolares, respecto a esta situación a lo largo del tiempo se han puesto en marcha medidas (CIDE, 2005) que pretenden dar respuesta al problema:

- Programas de acogida. Pretende ayudar al alumnado de origen extranjero o que se integra tarde en el sistema educativo, facilitando la comprensión del

funcionamiento del centro escolar y las nociones básicas para el desenvolvimiento inicial.

- Aulas de atención lingüística del país de acogida. Persigue dotar al alumnado extranjero que se incorpora al sistema educativo español de la competencia lingüística necesaria para incorporarse al aula ordinaria.

- Enseñanza de la lengua y la cultura de origen. Es competencia de las Comunidades Autónomas y se recomienda el establecimiento de acuerdos de colaboración con los países de origen y con entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro. Suele impartirse como actividad extraescolar.

- Programas educativos. Consistentes en organizar grupos de apoyo con el objetivo de que el alumnado alcance el nivel de competencia curricular adecuado para acceder al currículo ordinario de las enseñanzas en el grupo ordinario.

- El profesorado. Basado en la incorporación de otros perfiles profesionales, como el tutor/a de acogida o el coordinador/a de interculturalidad, o mediante formación específica y/o recursos relacionados con la interculturalidad y el trabajo con alumnado extranjero.

- Centros de recursos específicos. Consistentes en centros, generalmente destinados a apoyar al profesorado y dotarle de recursos que faciliten su actuación.

- La mediación intercultural. Los mediadores culturales han de ayudar a los diferentes sectores de la comunidad educativa a lograr un mayor conocimiento mutuo que facilite su participación para el logro de unos resultados educativos óptimos

- Otras medidas. Servicios de traducción, colaboración de otras entidades y organizaciones.

Para que estas acciones terminen siendo exitosas se necesita dar un paso más en el enfoque pedagógico de los proyectos de centro pues como indica Froufe (1991, p. 170):

... el aprendizaje de los idiomas no soluciona por sí solo el problema de la comprensión ni las competencias entre las culturas. (...) La comunicación intercultural debe incidir en diferentes aspectos de la personalidad (cognitivo, afectivo, comportamental, etc.) para que la vertiente cultural, que es el objeto de

la Pedagogía Intercultural, influya y determine todas nuestras representaciones y nuestras conductas.

Es obvio que para una efectividad real de las propuestas, debe existir una inversión económica adecuada en estos planes. Lamentablemente existe un retroceso en los últimos años en lo que concierne a inversión en educación que repercute en la disponibilidad de dichos medios y, porqué no decirlo, también una marcha atrás en la ética social interna y externa. En el momento en que cierro las líneas de presentación de esta tesis, Europa se encuentra inmersa en un conflicto moral que no es capaz de resolver ante la llamada “crisis de los refugiados” dándose situaciones vergonzosas en la actuación política ante la demanda de soluciones a corto plazo, la globalización, como todo, tiene aspectos positivos y negativos, pero en esta estampa estamos viendo cómo “el debilitamiento de la percepción de lo global conduce al debilitamiento de la responsabilidad (...) así como al debilitamiento de la solidaridad” (Morin, 1999, p. 18).

Respecto a nuestro país, compartimos la sospecha del exministro Ángel Gabilondo<sup>1</sup> cuando dice que “No invertir en educación es carísimo. Usted invierta en ignorancia y verá lo que pasa”, pues el alumnado que no se encuentra integrado puede terminar abocado a buscarse la vida al margen de la legalidad, explotado laboralmente o convertirse en herramienta de agentes que quieran perjudicar a la sociedad, véase el caso de jóvenes que se adhieren a la causa extremista y los perfiles que estos comparten.

La función de la escuela en la inclusión del alumnado inmigrante en la sociedad es crucial. Si esta no se produce seguramente genere problemas sociales por no hablar del sufrimiento personal de quien la padece.

Comprobamos que con frecuencia el alumnado inmigrante se encuentra asfixiado por una situación que él no crea y que suele suponerle un considerable estrés y esfuerzo de adaptación, pues ellos se han visto obligados a seguir a sus padres, dejando amigos y familia en su país de origen y probablemente aquí son recibidos sin contemplaciones, tienen que adaptarse, aprender el idioma sí o sí y luego estudiar y desenvolverse con él.

---

<sup>1</sup> A. Gabilondo (2010) durante el VI Encuentro Cívico Iberoamericano de Educación para la Inclusión Social que se desarrolló en la ciudad de Mar del Plata



De todas las propuestas de acción que el gobierno plantea sobre este tema son realmente los docentes los que intentan paliar estos desajustes en la medida de sus posibilidades. Son los que de manera real gestionan el problema y no pueden esperar a que llegue el refuerzo solicitado.

Como tutora y profesora he tenido algunos casos claros de fobia escolar en inmigrantes de primera generación y que son los que me hicieron ver lo injusto y frío del sistema escolar, y son los que sembraron en mi persona el deseo de hacer algo más.

De ese intento de mejora y de tender manos para la comprensión intercultural es de donde nace esta tesis para la obtención del grado de Doctora en Ciencias de la Educación.

## 1.2 Justificación temática

Cuando nos planteamos intervenir ante un grupo de estudiantes con el proyecto que vamos a explicar, lo hacemos pensando en el beneficio que este aportaría a todo el alumnado, inmigrante o nativo.

El proyecto surge de apreciar un potencial problema si no se profundiza en las relaciones sociales entre el alumnado, en los valores que se pueden desarrollar para el bienestar de todos con una educación que en lugar de limitarse a asimilar se centrase en incluir, haciendo partícipes a todos del disfrute que supone la diversidad cultural.

Me resultaba triste ver jóvenes que por sus rasgos tenían clara ascendencia árabe, haciendo comentarios despectivos o hirientes a otros compañeros inmigrantes, desconocedores de sus probables mezclas genéticas, o cómo entre ellos mismos podían usar lenguaje xenófobo disfrazado de bromas de las que muchos participan: panchita, moro, negro, chinita...

Cuando he intervenido sobre estas cuestiones era difícil atajarlas porque el propio alumnado afectado lo permitía como parte del precio para ser aceptado: no indignarte por una broma. Esta fue la idea que dio pie al resto, contrarrestar esto de una manera que fuese aceptable para ellos, modificar esa actitud sin que lo tomaran como una imposición.

Posteriormente los ataques yihadistas fueron poniendo más en el punto de mira al alumnado árabe y/o musulmán llegando al culmen cuando se produjeron los ataques a la sede de la revista francesa de humor “*Charlie Hebdo*” y que causó gran conmoción social.

Los ataques verbales aumentaron, llegando incluso el alumnado a solicitar algún tipo de aclaración por parte del profesorado ante el resto de estudiantes, así me lo contó la profesora coordinadora del departamento de pastoral. De manera casual, el proyecto se dio en un momento idóneo para que pudiera contribuir a esa respuesta sensata de respeto hacia quienes nada tienen que ver con el extremismo.

La forma en que se ha enfocado el proyecto tiene que ver con el perfil de la docente investigadora, que es profesora de Educación Plástica y Visual en el centro San José, colegio concertado católico perteneciente a la Fundación Loyola Andalucía-Canarias. Hubiéramos deseado hacer extensiva la intervención a todo el centro, pero dada la complejidad de dicho centro nos conformamos con hacer una prueba de los beneficios de nuestra propuesta con tres grupos de 4º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), dirigida tanto al alumnado inmigrante como al nativo, ya que esta reciprocidad es básica para el logro de los objetivos interculturales.

Como docente especialista del área EPV, estaba interesada en señalar además la importancia de dicha asignatura en la formación integral de las personas, estando francamente contrariada por los recortes que la LOMCE aplica a las asignaturas que fomentan el libre pensamiento, el arte y las humanidades. Por ello me pareció especialmente pertinente basar el proyecto en la Competencia Artística y Cultural como vehículo de desarrollo, desde este medio y la asignatura de Educación Plástica y Visual se podría lograr estimular el pensamiento divergente, la empatía, poner en valor la Historia de Al-Ándalus y posicionarles en una actitud crítica constructiva derivada de los valores de la Educación Intercultural.

Como docente y como investigadora hay pues dos finalidades principales:

- Realizar una intervención que de verdad ayude al alumnado partícipe, expandiendo sus horizontes personales, despertando sus ambiciones humanistas y artísticas, disfrutando con el proceso y amando el resultado. Así como lograr que su presencia político-social cobre definición.

- Realizar un estudio sobre el intento de lograr los valores de la Educación Interculturalista desde la Competencia Cultural y Artística para mostrar que el objetivo de la educación debe ser lograr personas felices, positivas, equitativas y competentes en su entorno. Ésa es la manera en que deben crecer porque así serán productivas a sí mismas y a la sociedad; enfocar ese crecimiento a la productividad económica es un error sobre el que se basa la intencionalidad educativa institucionalizada.

La educación obligatoria, por el hecho de serlo, debe cargar sus objetivos de contenidos humanistas y lejos de recortarlos, deberían tener una consideración muy superior a la que tienen actualmente. No buscamos desbancar a nadie ni señalar qué campo es más o menos relevante, sencillamente indicar que se precisa ampliar este camino para que no pierda la EA presencia en el currículo escolar y sea un recurso valioso y enriquecedor.

En *El hombre unidimensional* (1993), Marcuse afirma que la felicidad no se puede alcanzar sin una modificación del modo de existencia y atribuye a la filosofía la tarea de formar individuos liberados, nosotras añadimos que es también tarea de la educación, pues además de pensar y soñar una sociedad mejor la educación les dará herramientas para construirla.

## 2 MARCO CONTEXTUALIZADOR

### 2.1 Coordinadas geográfico-temporales y socioculturales

#### 2.1.1. El centro escolar

El Centro de Educación Secundaria San José de Málaga, es un centro concertado perteneciente a la Compañía de Jesús (Fundación Loyola).

Para conocer su historia tenemos que remontarnos hasta al año 1887. Podría decirse que en sus comienzos actuó como una ONG: desde su creación su fin fue dar una educación a personas sin recursos, trabajadores, mujeres y niños de la calle, enseñándoles de manera totalmente gratuita a leer y escribir, así como una cultura general. Se impartían clases nocturnas a los trabajadores y durante el día asistían chicos que no podían ir a la escuela por falta de recursos o por que no encajaban bien en ellas.

En 1945 un padre jesuita, Francisco Mondéjar Cumpián, se hace cargo de la escuela y decide que tiene que emprender un proyecto educativo de mayor envergadura.

Logró apoyo económico y cooperación de empresarios malagueños, logrando ayuda incluso en EEUU y en el año 1955 había logrado el dinero y la maquinaria necesarios para impartir la Oficialía Industrial en la rama de Mecánica y Electricidad, con reconocimiento oficial. En 1959 logró añadir una Maestría Industrial y abrió un internado.

Ante el creciente número de alumnos, se vio la necesidad de buscar otro emplazamiento para la escuela y lo encuentra en una vaguada de la barriada obrera de Carranque, y en el año 1965 comienza la construcción de la escuela en su emplazamiento actual. En 1968 se inaugura y en 1975 es reconocida oficialmente como Escuela Profesional San José, donde se imparten cursos de Formación Profesional de 1º y 2º Grado.

Este centro ha ido cambiando para adaptarse a los nuevos tiempos siendo Centro Experimental para el nuevo Ciclo Polivalente en 1990. En 1994 centro de referencia para implantar de forma anticipada los nuevos niveles de la LOGSE: ESO y Bachillerato. Se ha seguido ampliando la oferta de la Formación

Estudio de una intervención Educativa Interculturalista liderada por la Competencia Cultural y Artística: una propuesta defendida desde el eclecticismo cultural

Profesional en Grado Medio y Grado Superior, también se han impartido cursos en colaboración con el INEM y PYMES para personas desempleadas.

En la actualidad el espíritu con que se creó el colegio San José sigue presente centrando sus esfuerzos en canalizar a un alumnado que se halla en riesgo de exclusión social.

Es un centro católico pero con una actitud muy respetuosa con las diversas religiones del amplio abanico de alumnado que llega al colegio. Dándose esta nueva situación en una alta progresión en los últimos diez años.

El centro lleva a cabo diversos Planes y proyectos significativos que son llevados por el Departamento de Orientación:

El mismo colabora estrechamente con el Departamento de Pastoral, con Escuela espacio de paz y con el Despacho de Convivencia. En tutoría se trabajan temas como: atención al alumnado que llega nuevo al centro en 1º de la ESO con la iniciativa *Magis* donde un alumno de curso superior ayuda a uno nuevo para favorecer su integración, técnicas de estudio en el inicio del curso, drogadicción y alcohol, problemas de alimentación, conducta asertiva, uso de internet, asambleas de aula, celebraciones como el día contra la violencia de género o del día de la paz, promoción de conductas solidarias...muchas de estas actividades se hacen con la colaboración de los demás departamentos.

#### Departamento de Pastoral:

Busca la inclusión de todos los alumnos, por eso hay un respeto exquisito con todas las confesiones religiosas que se encuentran en el centro.

Se incentiva al alumnado a participar como voluntarios para que ellos sean agentes de cambio social.

Escuela, espacio de paz: Es un proyecto promovido por la Junta de Andalucía, a través de la Consejería de Educación y su objetivo es lograr que los estudiantes participen en la gestión del centro y también la educación en valores que promueven la convivencia pacífica.

Despacho de convivencia: se trata de un lugar para tratar casos de conflicto entre alumnos y de incumplimiento de las normas de convivencia. El objetivo último es, claramente, ayudar al alumnado que tiene problemas de relación con sus compañeros, de falta de control sobre sus emociones, falta de motivación para estudiar, que tienen problemas de absentismo, etc... intentar reeducarlos y lograr que completen sus estudios.

El centro, aun siendo respetuoso con las diversas religiones, practica el asimilacionismo cultural y la integración del alumnado como algo natural, no planteándose por ahora otras posibilidades.

El centro es bastante grande, contando en el curso escolar 2014/15 con 59 cursos comprendidos en 1º Infantil, Secundaria, Bachillerato, FPB y PCPI, Ciclos Formativos Grado Medio y Superior.

Número de alumnos matriculados: 1581

Personal Docente: 106 profesores

Personal No Docente: 16 trabajadores

### 2.1.2 Entorno social<sup>2</sup>

#### *Ambiente socioeconómico y cultural*

La población atendida es de un nivel económico medio-bajo, si bien con una gran diferencia respecto de los comienzos.

La mayoría de las casas podrían tener medios culturales, pero falta la valoración hacia esto por tener un entorno cultural bajo. En general el ambiente es desmotivador para el estudio reduciéndose progresivamente el número de alumnos que continúa los estudios hasta llegar a Bachillerato, abandonando los estudios o tomando el camino de Formación Profesional como manera rápida de acceder a un empleo.

#### *Estructura familiar y ambiente educativo*

En muchos casos la Escuela debe suplir a la familia, dado el número cada vez mayor de hijos de familias desestructuradas. Además habría que añadir aquellos casos de mala convivencia o en proceso de separación, en algunos casos más insufribles que cuando ésta se produce, por los malos tratos psicológicos o físicos.

---

<sup>2</sup> Estos datos están obtenidos de una encuesta sociológica que se pasó en el curso 2007/2008 a todos los alumnos del Centro

### *Motivación para venir a la Escuela y nivel académico.*

La primera razón para elegir este colegio es por la imagen que proyecta de buen colegio, en el que se logra buen nivel trabajando valores humanos. Otras razones son cercanía del domicilio familiar.

Suelen traer una historia de fracaso escolar y en muchos casos un nivel bajo de conocimientos.

El barrio es relativamente céntrico, siendo a sus comienzos periférico pero con el crecimiento de la ciudad se ha quedado en segundon cordón. Es una zona considerada obrera pero que ha ido modificándose presentando un perfil heterogéneo.

Presenta una población relativamente envejecida, bastante amalgamada, en la que las distintas culturas presentes se encuentran dispersas, no formando barriadas guetto. La tendencia a formarse los barrios en Málaga tiene más que ver con el factor económico que con el socio-cultural.

### **2.1.3 El alumnado**

El alumnado del centro se encuentra relativamente mezclado, pues si como hemos dicho el nivel socio-económico es medio-bajo o bajo hay alumnos de nivel socio-económico medio-alto que vienen a nuestro centro por los valores que se enseñan, porque sus padres fueron alumnos o porque en su centro anterior tenían algún tipo de problema (no integración, acoso, malos resultados, etc.)

En líneas generales encontramos una serie de problemas en el alumnado que inciden en su camino educativo y que el centro intenta contrarrestar dentro de los límites de sus posibilidades:

Familias desestructuradas que no favorecen un desarrollo emocional normal o equilibrado. Situaciones económicas de pobreza que limitan la alimentación y los recursos de los jóvenes. Muchas horas de soledad por no estar los padres en casa. Adicción a las redes sociales. Falta de motivación para estudiar. Alumnado inmigrante, excepcionalmente recién llegado que no conoce bien el idioma y/o tiene carencias en su aprendizaje. Jóvenes adoptados o que están en casas de acogida.

#### 2.1.4 El alumnado que participa en el estudio:

En 4º de ESO se realizan las primeras elecciones de asignaturas en función del Bachillerato que desea cursar o bien si van a seguir un ciclo de grado medio. De manera que los estudiantes de 4º de ESO que cursan Ed. Plástica y Visual (EPV) son grupos orientados a Bachillerato de Ciencias sociales o Tecnológico, o bien para Ciclos Formativos Profesionales (FP) de grado medio. Estos son los grupos participantes.

Casi todo el alumnado ha recibido clases de la misma profesora-investigadora en 2º ESO, por lo que la profesora los viene conociendo desde entonces. Siendo este un factor importante para valorar algunas de sus actuaciones.

Los grupos se han formado en función de las elecciones dichas por lo que a la docente le llegan ya creados. Siendo entonces grupos naturales y formados al azar no relacionado con la investigación, siendo el nexo común la asignatura de Educación Plástica y Visual.

#### 2.1.5 Participación de otros docentes

El centro cuenta con una numerosa plantilla de profesores en función del número de unidades que hay concertadas.

Las relaciones entre el profesorado suelen ser amistosas y cordiales, aceptando como humanamente normal que se creen grupos por afinidades de edad, sexo, intereses personales, departamentos y/o asignaturas. Existe una sala de profesores que sirve de espacio para un descanso en el recreo, que no todo el mundo usa y es el lugar donde se producen la mayoría de las interacciones. Debido a la amplitud del claustro existen profesores que casi no interactúan con otros si no coinciden en estos espacios o en celebraciones.

El problema que se encontró a la hora de implementar el proyecto es, que al ser un centro con seis unidades de 4º ESO, de las que tres iban a participar en la investigación, no fue posible contar con unanimidad en la participación interdisciplinar. Preguntados los profesores de otras asignaturas si querían participar encontramos que en:



- Lengua y Literatura:** Profesor Grupo A SI participa.  
Profesora Grupo E y F. SI participa, aunque luego NO lo realizará
- Historia** Profesora grupo A NO participa.  
Profesor grupo E SI participa.  
Profesora grupo F SI participa.
- Idiomas** Profesora grupo A SI participa.  
Profesora grupo E SI participa.  
Profesora grupo F SI, aunque realizó ella misma las traducciones y no el alumnado

El colegio en su proyecto de centro se ubica bajo las premisas del Paradigma Ignaciano que tiene vínculos éticos y didácticos con la Educación Intercultural y con el desarrollo de las Competencias Básicas:

- Enseñanza centrada en la figura del alumnado buscando su crecimiento como persona involucrándolo activamente en su propio proceso y formándolo en valores.
- Apuesta por un aprendizaje significativo, estimulando el aprender a pensar con autonomía y basando el proceso de aprendizaje en la secuencia: Experiencia-reflexión-acción
- Interesa especialmente el desenvolvimiento en expresión oral y escrita y priorizar el conocimiento de contenidos imprescindibles para la formación.
- Respecto a la metodología aprecian la variedad, la autoevaluación y el estímulo en especial de las Inteligencias Intra e Interpersonal.

Lo cierto es que estas propuestas han venido siendo más un *desiderátum* que una realidad. En los últimos años la Fundación está haciendo un considerable esfuerzo formativo para actualizar tecnológicamente y metodológicamente al profesorado, dirigiendo sus esfuerzos en potenciar las Competencias Básicas y las Metodologías Activas.

## 2.2 Descripción de los recursos humanos y materiales

Los recursos que van a precisarse son mínimos, pues la principal herramienta es la humana.

- El Aula va a ser el principal espacio donde se va a desarrollar el proyecto.

Sobre ella hay que decir que no es adecuada, pues a raíz de una nueva construcción en el centro para ampliar los niveles de infantil y primaria se nos ha desplazado repetidas veces de aula, y en este curso concreto (2014-15) se nos asignó un aula no específica, que no contaba con las mesas, ni el espacio, ni disponibilidad de agua en el aula, con lo que el alumnado debía salir al patio cuando precisaba limpiar pinceles o utensilios.

El aula cuenta con tres ordenadores obsoletos y solo uno con conexión a internet. La mayoría de los trabajos comunes se podrán exponer desde el ordenador de la profesora ya que por suerte el aula sí cuenta con un cañón proyector.

-El material para los trabajos será el habitual de clase, bloc de dibujo, pinceles, témperas, barras grafito y difuminos.

-Para la salida cultural a la Alhambra se pedirá que lleven cámara de fotos o móvil con suficiente memoria.

-Para las exposiciones, se precisará buscar espacios expositivos adecuados.

Como se puede ver, no es un proyecto que presente dificultades para aplicar en cualquier centro sin muchos medios.

## 2.3 Propuesta de intervención docente.

Para lograr los valores de una Educación Intercultural, concretados en el estímulo de la Corresponsabilidad social, la Autoestima, cuestionamiento de Prejuicios y Estereotipos, comprensión de la Diversidad humana y de pensamientos, el fomento de la Creatividad, la actitud Cooperativa, Respeto por las demás personas y sus manifestaciones culturales, Mejora de relaciones entre el propio alumnado (Muñoz Sedano, 2011) y, puesto que se va a desarrollar principalmente desde el área de Educación Plástica y Visual, se estimulará el potencial artístico individual y colectivo trabajando específicamente la

Competencia Artística y Cultural.

El diseño de la

intervención, al estar vigente la LOE se ha hecho en base a:

**Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE 5-1-2007)** desarrollado en el marco de las competencias atribuidas a la Comunidad Autónoma de Andalucía en el artículo 52.2 del Estatuto de Autonomía y de acuerdo a lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo.

**Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía. (BOJA 8 de agosto)** modifica a los Decretos 106/1992 y 148/2002, que en su momento regularon estas enseñanzas en esta Comunidad Autónoma.

**Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. (BOJA 30 de agosto)**

Mediante el presente proyecto se va a intentar lograr los valores mencionados que sustentan la Educación Intercultural y para lograrlo se realizarán actividades y tareas que contribuyan al desarrollo, al mismo tiempo, de las subcompetencias e indicadores de logro de la Competencia cultural y Artística, la implementación se hará principalmente desde la asignatura Educación Plástica y Visual, con el apoyo de Lengua y Literatura e Historia.

## -Objetivos de la Educación Intercultural y Subcompetencias y Descriptores de la Competencia Cultural y Artística en el proyecto

Valores Ed. Intercultural	Competencia Cultural y Artística	
-Autoestima	Comprensión, conocimiento, apreciación, valoración crítica	Creación, composición, implicación
-Corresponsabilidad social	-Valorar la libertad de expresión , el derecho a la diversidad cultural y la importancia del diálogo intercultural.	-Utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute.
-Prejuicios y estereotipos	-Considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.	-Poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos.
-Diversidad	-Apreciar el hecho cultural y artístico.	-Disponer de habilidades de cooperación y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas.
-Creatividad	-Disponer de las habilidades y actitudes que permiten acceder a sus manifestaciones, de pensamiento, perceptivas, comunicativas y de sensibilidad y sentido estético.	-Emplear algunos recursos para realizar creaciones propias y la realización de experiencias artísticas compartidas
-Cooperación	-Poner en juego habilidades de pensamiento convergente y divergente.	-Interés por contribuir a la conservación del patrimonio artístico y cultural
-Respeto por las demás personas y sus manifestaciones culturales.	-Tener un conocimiento básico de las principales técnicas y recursos de los diferentes lenguajes artísticos.	
-Mejora de relaciones entre el alumnado.	-Apreciar a la creatividad implícita en la expresión de ideas a través de diferentes medios artísticos.	
+	-Comprender la evolución del pensamiento a través de las manifestaciones estéticas.	
-El potencial artístico individual y colectivo		
-La Competencia Artística y Cultural		

Tabla 1. *Elaboración propia a partir de Objetivos de la Educación Intercultural (Muñoz Sedano, 2011) y Subcompetencias y Descriptores de la Competencia Cultural y Artística que se van a desarrollar en el proyecto (REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre)*

## PROYECTO « MÍRATE EN MI »

El proyecto fue coincidente con el tema que cada año la Fundación Loyola propone para trabajar en todos sus centros escolares, siendo este año el de «Mírame de nuevo», que surge con la intención de ver con otros ojos a todo y todos los demás.

En nuestro caso hemos adaptado el currículum a nuestra proyección intercultural pues como dice Acaso (2009, p.181) “el currículum es una producción que el docente elabora desde su experiencia creativa” y sobre el que Agirre (2005) dice, debe reflejar los valores sociales, que en nuestro caso pretendemos matizar o consolidar, para adaptarlo a las necesidades sociales que interpretamos como urgentes en ese momento y en ese lugar.

La propuesta comenzará planteándoles dudas sobre sus propios prejuicios sobre las personas inmigrantes.

A continuación desarrollarán un serie de trabajos y tareas que servirán para conocer otras culturas y la suya propia con el objetivo de profundizar y conocerlas mejor. Al tiempo que se trabajan los contenidos y objetivos propuestos se estarán incentivando el crecimiento de los valores propuestos y que son los que sopesaremos al final del proceso.

La primera actividad a realizar en el proyecto fue una visita cultural a la Alhambra de Granada y el barrio del Albaicín. Esta salida cultural se planteó como llave de entrada al proyecto y como actividad nodriza de la que luego se derivarán otras.

Integramos en el proyecto los siguientes **Objetivos Generales de aprendizaje** para la etapa de secundaria. (RD 1631/2006)

- Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

-Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

-Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación

-Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

### - Producto final deseado.

Obtener una serie de trabajos artísticos que reflejen el proceso de acercamiento y comprensión de otras culturas que forman parte de la nuestra o conviven en nuestro entorno inmediato.

### - Áreas de conocimiento implicadas y nivel de participación.

Ed. Plástica y Visual	Principal
Lengua y Literatura	Media/Baja
Historia	Baja

<b>Acciones previas diseñadas para el desarrollo del proyecto :</b>	
<b>Actividades.</b>	<b>Tareas.</b>
1-Visita cultural a la Alhambra y Albaicín	1-Safari Fotográfico
	2-Dibujo de paisaje y arquitectura
2-Visionado y debate sobre la película "Qué tienes debajo del sombrero?"	3-Mírate en mí. Dibujos de ojos
	4-Crear poemas
3-Montaje de Exposición	5-El título de la obra como bastón para interpretar.
	6-Ilustración de poesías Árabigo Andaluzas

Tabla 2. Diseño previo de actividades y tareas para el desarrollo del proyecto.

**- Materiales.**

Camara de fotos o móvil.

Ordenador conexión internet

Bloc de dibujo.

Material artístico (carboncillos y barras, negra, blanca; difuminos opcionales, temperas, pinceles, papel adecuado).

**- Temporalización.**

1 trimestre y medio (prorrogable).

**- Agrupamientos.**

Grupos grandes: los de cada curso. 4ºA, E y F

Grupos medianos de 4/5 alumnos dependiendo del grupo.

Individual

**- Metodología.**

Constructivista y Cooperativa. Se basará en la búsqueda de un aprendizaje inductivo en la que el alumnado participe, coopere y llegue a conclusiones por sí mismo, aportando y retroalimentando su propio proceso.

**- Mecanismos y criterios de evaluación:**

Observación directa

Toma de notas en cuaderno de la profesora

Recogida de trabajos para evaluación

Heteroevaluación, Auto y Coevaluación del alumnado mediante rúbricas.

**- Herramientas de evaluación de la tarea.**

Rúbricas individuales o grupales por tareas donde constarán algunos de los objetivos pertinentes de Competencia Cultural y Artística y de área que se cubren en cada actividad.

### **Actividad 1 VISITA CULTURAL A LA ALHAMBRA.**

#### **Justificación.**

Se trata de la primera actividad que se realiza y va a suponer una pieza clave para el resto de tareas que se van a derivar de ella. Algunas no estarán directamente vinculadas, pero sí la mayoría.

Esta fase previa pretende imbuir al alumnado en el ambiente, para de una manera más vivencial, poder ponerse en el lugar de los árabes que poblaban Al-andalus durante 7 siglos, sentir y respirar la belleza del entorno que crearon que perdura hasta nuestros días, y que ha ido inspirando a lo largo del tiempo a artistas de renombre por ser un monumento que atesora la llave para activar nuestros sentidos, sin tener que recurrir a las imágenes figurativas. Así, mediante símbolos, letras, geometrías, reflejos, simetrías, juegos de luz y de agua, sonido animal y forestal, así como el olor, nos puede proporcionar una experiencia sensitiva que queremos usar para desplegar trabajos que nos ayuden a desarrollar los valores que pretendemos.

A la Actividad VISITA A LA ALHAMBRA contribuirán tres áreas de 4º de la ESO. Desglosamos de manera resumida los aspectos principales que se van a trabajar en cada una de ellas:



Estudio de una intervención Educativa Interculturalista liderada por la Competencia Cultural y Artística: una propuesta defendida desde el eclecticismo cultural

EPV				
objetivos	Actividades y tareas	recursos	evaluación	temporalización
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conocer el Patrimonio Cultural próximo y que forma parte del patrimonio universal.(UNESCO)</li> <li>-Conocer parte del origen de nuestra multiculturalidad.</li> <li>-Apreciar la arquitectura y sus recursos estéticos (agua, geometría, contraste interior exterior, riqueza decorativa/material pobre)</li> </ul>	Visita Granada Visita Albaicín y Alhambra a pie. Safari fotográfico. Toma de fotos siguiendo las temáticas “arquitectura árabe” y “La mirada”	Cámara fotos o móvil, ordenador. Recursos TIC (picasa álbum)	Rúbrica de evaluación. Observación directa Análisis de los trabajos.	1 Día + 5 días para selección de obras, creación de álbumes y poner títulos creativos.
HISTORIA				
objetivos	actividades	recursos	evaluación	temporalización
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conocer una parte muy importante del pasado de nuestra tierra.</li> <li>-Relacionar la historia con la obra artística que van a conocer.</li> <li>-Conectar el fin del reino nazarí con la llegada de los Reyes Católicos y el inicio de la Edad Moderna.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Exposición del pasado nazarí.</li> <li>-Análisis en clase de la obra artística que van a visitar.</li> </ul>	-Proyector de clase.	- Nota correspondiente de la clase impartida.	1 día de salida cultural + 1 sesión de clase
LENGUA y LIT.				
objetivos	actividades	recursos	evaluación	temporalización
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conocer la vida y la obra de Washington Irving.</li> <li>-Enjuiciar la situación de la mujer en el contexto histórico de la obra y las clases sociales.</li> <li>-Saber de las evoluciones de las ciudades.</li> <li>-Reconocer recursos literarios y elementos de la narración.</li> <li>-Desarrollar el gusto literario con</li> </ul>	El orientalismo en el Romanticismo. Washington Irving y “Los cuentos de la Alhambra”. Poesía Árabe andaluza. Safari fotográfico común.	Cuento de Washington Irving, Leyenda de las tres hermosas princesas y La rosa de la Alhambra Libro poemas Arabigo-Andaluces	Evaluación de los Trabajos	1 día de salida cultural + 4 sesiones de clase

creaciones propias.				
---------------------	--	--	--	--

Tabla 3. Elaboración propia a partir de las propuestas de las tres asignaturas participantes en la salida cultural a la Alhambra y Albaicín.

### **Tarea 1-Safari fotográfico.**

#### **- Descripción.**

**Título:** Safari fotográfico en la Alhambra y Albaicín.

**Justificación:** Partir de una experiencia real contribuirá no sólo al aprendizaje significativo, sino que les permitirá descubrir un pasado que muchos ignoran, y que resultará eficaz por dos motivos:

- El conjunto y barrio nazarí son suficientemente bellos e impresionantes y los coloca en un momento emocional cercano al disfrute artístico.
- Pasear por los lugares, almorzar con los compañeros de clase, sacar fotos, buscar buenos planos individuales o en grupo, hace que la experiencia se cargue de connotaciones positivas, al ser un día de trabajo ameno y distinto.

**Descripción del proceso:** Se saldrá temprano de Málaga para llegar antes de las 10 h. al mirador de San Cristóbal. Allí se realizará una explicación histórica del barrio. Se tomarán las primeras fotos, callejeando por antiguas mezquitas, aljibes, plazas de renombre y finalmente desde el mirador de San Nicolás tomarán imágenes del paisaje y de sus miradas. Se dejará tiempo abierto por determinar para desayunar y realizar la tarea.

**Contextualización:** Esta actividad se ubica al comienzo del proyecto ya que además de ser la primera toma de contacto, servirá para cambiarles la forma de mirar, poniéndolos tras el objetivo en la tesitura de observar y buscar con pensamiento y mirada artística.

En el área de Historia habrán trabajado previamente el periodo histórico, la construcción, la ingeniería hidráulica y desde el punto de vista de último bastión para que los árabes perdieran Al-andalus expulsados por los reyes católicos.

En Literatura habrán trabajado previamente a Washintong Irving y los "Cuentos de la Alhambra"

#### **Objetivos Generales:**

- Conocer el Patrimonio Cultural próximo y que forma parte del Patrimonio Universal.

- Conocer parte del origen de nuestra cultura.
- Lograr una predisposición positiva a la cultura árabe
- Relacionar la historia con la obra artística que van a conocer.
- Apreciar la arquitectura, ingeniería y sus recursos estéticos (agua, geometría, contraste interior-exterior, riqueza decorativa/material pobre, espiritualidad, medicina, higiene) como aportaciones que hicieron los musulmanes a la península.

**Contenidos:**

- La Alhambra y el Albaicín.
- El fin del reino nazarí, la llegada de los Reyes Católicos y el inicio de la Edad Moderna.
- Vida y obra de Washington Irving.
- La situación de la mujer en el contexto histórico de la obra y las clases sociales.
- La evolución de las ciudades.
- Motivos de ausencia de imágenes.
- La grafía.
- El juego sensorial. Los elementos plásticos, visuales o auditivos. Relieves, reflejos, sonidos del agua, jardines, etc.
- El orientalismo en el Romanticismo.
- La fotografías artísticas
- La creatividad en la toma de imágenes, encuadres, proporciones, texturas y otros juegos o metáforas visuales.
- Adquisición de espíritu crítico.
- Transmisión y divulgación del trabajo. Creación de un álbum online con todas las imágenes.

Contenidos transversales.

Educación ambiental

Educación del consumidor

Educación para la igualdad de oportunidades entre sexos

Educación para la salud

Educación cívica y moral

**Metodología:**

Se parte de una metodología tradicional de clase magistral para continuar en aprendizaje constructivo mediante la experiencia real.

Se trabajará en grupo grande e individualmente. Se les dará libertad de movimientos para que puedan poner en marcha las indicaciones que se den sobre la tarea. Se dejará abierta la posibilidad de libre elección en los agrupamientos.

**Los materiales** necesarios serán una cámara de fotos o móvil.

**Temporalización.** 1 sesión de un día de salida cultural

**Evaluación.** Se evaluarán ciertos aspectos necesarios como la asistencia y actitud positiva. Quienes no puedan ir por algún motivo realizarán el trabajo sobre alguna construcción árabe de dicho periodo, mayoritariamente La Alcazaba de Málaga.

Se evalúa el trabajo encomendado conforme a los criterios que figuran en la rúbrica que aparece en el Anexo 23.A y que contará como una tarea de la segunda evaluación.

**Atención a la diversidad.**

En el caso de que algunas personas no puedan asumir el coste de la salida se recurrirá el servicio de “La escuela escucha” para cubrir los gastos de este alumnado.

En el caso de la alumna E12 que por motivos médicos no podrá realizar algunos trabajos se le adapta la tarea libremente, se le facilitarán los objetivos de la tarea, pudiendo realizar las fotografías en Málaga o hacer una selección de imágenes cogidas de internet, en función de sus posibilidades físicas en ese momento.

## **Tarea 2. Paisaje/arquitectura**

**Justificación.**

Las tareas 2 y 3 tendrán el cometido de hacer crecer técnicamente al alumnado para que se sienta seguro, haciendo algunos ejercicios no complicados, de gran efecto visual, que les dejen satisfechos con ellos.

**Descripción.**

Realizarán con barra de grafito puro un dibujo de alguna de las fotos de la arquitectura nazarí de su álbum.

Se admiten cambios respecto al original y se permitirá que se ayuden de alguna técnica que les facilite la tarea.

### **Objetivos:**

Iniciación al uso de esta técnica de dibujo.

Conseguir cierto dominio del dibujo y seguridad en sí mismos.

Reparar en la belleza de un fragmento descontextualizado y fuera de su lugar.

Conocer y reconocer visualmente características de la arquitectura nazarí incluyendo trazados callejeros de este periodo.

Valorar el agua en distintos aspectos.

Reconocer las aportaciones técnicas de los árabes.

### **Contenidos:**

Elementos característicos de la arquitectura nazarí.

Las mejoras e innovaciones en las infraestructuras que procuraron los árabes.

El valor del agua no sólo en su aspecto consumible, sino estético y de fuerza cinética.

La importancia para ciertas culturas del juego de opuestos. Pobreza exterior versus riqueza interior.

Ausencia de imágenes/profusión de ornamentación.

La luz y el degradado de grises y su relación con el volumen.

Estructuras arquitectónicas medievales y modernas.

### Contenidos transversales.

Educación ambiental

Educación para la igualdad de oportunidades entre sexos

Educación para la salud

### **Metodología :**

El trabajo se realizará de manera individual, pero hacia la mitad del trabajo utilizaremos la estrategia de trabajo cooperativo “tutoría entre iguales” para ayudar a salir del escollo o bien hacer sugerencias de mejora o sencillamente valorar por pares lo que se lleva hecho.

### **Materiales.**

Fotografía realizada por el propio estudiante y que servirá de base para el trabajo.

Barra de grafito prensado, goma, bloc de dibujo.

### **Temporalización.**

La duración estimada es de dos semanas, es decir seis sesiones de una hora.

Siguiendo la secuencia: elección de imagen, abocetado, sombreado progresivo, últimos retoques de negro intenso y luces con goma.

### **Evaluación.**

Los criterios de evaluación, continuos y sumativos, extraídos de la observación directa del proceso y del trabajo final, quedarán reflejados en la siguiente rúbrica de heteroevaluación y autoevaluación disponible en el Anexo 23.B.

### **Atención a la diversidad**

La adaptación a la diversidad será autograduada por el propio alumnado eligiendo imágenes dentro de sus posibilidades técnicas.

En el caso de E12, se le facilitarán los objetivos buscados para que encuentre libremente la mejor forma técnica de proceder en función de su problemática, dándose igualmente libertad de enfoque para lograr los objetivos.

## **Tarea 3. Mírate en mí.**

### **Justificación.**

Este trabajo tiene igual que el anterior, el cometido de dar soltura y seguridad a la vez de conseguir acabados satisfactorios de los que puedan sentirse orgullosos. Contribuirá también a elevar la autoestima al ver que sus ojos son bonitos y así son reconocidos por los demás.

El tema del ojo y la mirada es el trabajo estrella del proyecto porque a través de la mirada y de cómo interpretamos la información visual que nos llega, se conforma nuestra idea del mundo. Por otro lado es un órgano de gran belleza y que sirve de entrada al otro ser siendo el contacto visual crucial para despertar la empatía hacia alguien.

En la tarea propuesta de las fotografías y dibujos de ojos se buscará el acercamiento, la admiración y reflexión sobre los demás, al demorarnos

observando los ojos nos hemos basado en el Role-playing que muestra cómo el juego de miradas ayuda al acercamiento emocional, este proceso empático, para Olmedo y Montes (2009, p. 4) consta de los siguientes componentes: “en primer lugar la captación de los sentimientos del otro. Una vez el sentimiento se ha empatizado, conseguimos la comprensión empática de la cual, se podrá dar el uso que el individuo considere” que en lo que a nuestro proyecto se refiere es comprender la situación de otras personas, condición necesaria para activar otros valores de la Educación Intercultural.

### **Descripción**

El alumnado realizará con barra de grafito el dibujo de un primerísimo plano de sus ojos. Se busca el mirar con detenimiento y apreciar los matices de los ojos que generalmente, por la distancia interpersonal, pasan desapercibidos.

Apreciar el brillo, la luminosidad y los reflejos de los ojos. La expresividad de la mirada.

### **Contextualización**

Es una tarea que potencialmente resultará de bastante interés para ellos pues se ha generado a partir del cuestionario de pre-evaluación que se puede encontrar en el Anexo 4.

### **Objetivos:**

Comprender la importancia de mirar a los demás para acercarnos a su comprensión y reconocimiento como persona.

Contemplar la belleza de las miradas y su poder expresivo

Producir un trabajo que aumente su autoestima.

Desarrollar habilidad en el uso de la técnica del carboncillo.

### **Contenidos:**

El funcionamiento mecánico del ojo.

Distinción entre ver y mirar, oír y escuchar.

Los aspectos emocionales de la mirada. La expresividad.

Práctica de la técnica seca del carboncillo/grafito. Conocer otras técnicas secas.

El cuidado y uso de los materiales de esta técnica

Valoración y autocrítica sus resultados propios y los ajenos

Respeto por el trabajo de los compañeros

Contenidos transversales.

Educación para la igualdad de oportunidades entre sexos

Educación cívica y moral

### **Metodología:**

Se parte de los propios intereses del alumno pues existe constancia de ello. Cooperativa. El Trabajo será individual posteriormente se incluirá « Revisión por pares ».

### **Materiales.**

Bloc de dibujo, barra de grafito prensada, difumino y goma

Dado que se pretende realizar una obra global representativa del grupo, los materiales y tamaños estarán condicionados.

### **Temporalización.**

Dos semanas con tres sesiones de una hora cada una.

### **Evaluación.**

Se evaluará al final de la tarea con una rúbrica, disponible en Anexo 23.C, de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación en función de los siguientes criterios y que generará una nota en la segunda evaluación.

### **Atención a la diversidad.**

En aquellos alumnos que tienen o han tenido algún problema de salud los compañeros asumirán la elaboración del trabajo, siendo el alumnado no asistente quien realice el haiku.

En el caso de E12, facilitará imágenes de sus ojos para que un compañero o compañera se los realice. El Haiku será realizado por la propia alumna sobre sí misma.

## **Tarea 4- Crear poemas (Haikus, Casidas y Ghazales)**

### **Justificación.**

Este trabajo tiene la intención de mostrar la faceta cultivada y sensible de la cultura árabe. Los árabes que poblaron Al-Andalus emulaban los logros conseguidos por el Califato de Bagdad y los distintos reinos persas. Se estableció una cultura andalusí original, alcanzando un alto nivel, sobre todo en los siglos X, XI y XII, hasta el punto de que al-Ándalus se convirtió en referencia para Europa y para el resto del Islam, y convirtiéndose además en transmisor principal de los conocimientos griegos, árabes, chinos e hindúes llegados de oriente.



Al-Ándalus sirvió de puente entre Oriente y Europa para la difusión de las obras de los filósofos clásicos griegos, en especial Aristóteles, que seguramente se habrían perdido a no ser por las traducciones realizadas en Al-Ándalus.

En literatura, el prólogo amoroso de la casida o *nasib* se independiza para crear un género propio: el *gazal* (gacela), que admite dos temáticas: la gacela de amor *udri* o casto y la de amor *ibahi* o libertino.

De las muchas aportaciones que hace la cultura árabe medieval, vamos a trabajar la poesía, por ser de gran belleza, sensualidad y sencillez (García Gómez, 2013 [1930]). Lo que constituye una puerta fácil de iniciación a la escritura poética y desbloqueo de prejuicios hacia esta cultura.

### **Descripción.**

Realizar un poema basado en las estructuras poéticas de procedencia oriental: Haiku, Gazhal y Casida. Uno de los poemas será destinado a acompañar el dibujo de la mirada, por lo tanto adoptará el género de Elogio y la forma de Haiku (5/7/5 sílabas). Pudiendo adoptar libremente otra forma.

Se realizará otra composición para acompañar el dibujo de la arquitectura.

### **Contextualización.**

Las poesías se realizarán aproximadamente hacia la mitad del proyecto. La parte teórica de esta unidad se desarrollará en el área de Lengua y literatura, donde será explicada y se dará un tiempo para ensayos y primeras propuestas.

Los conocimientos prácticos de que se parte son casi nulos, pues exceptuando a dos o tres alumnos, la mayoría no escribe poesía y se limita a trabajarla cuando es obligado en clase.

### **Objetivos:**

Conocer la forma de los subgéneros líricos a través de los haikus

Desarrollar la creatividad.

Utilizar la metáfora y el lenguaje sensorial.

Trabajar en equipo y de forma cooperativa.

Aplicar una buena dicción y la entonación en poesía.

### **Contenidos:**

El subgénero lírico: forma y contenido.

Desarrollo de las etapas de la historia de la lírica.

Teoría del haiku: forma y contenido.

El Gazhal y la Casida: Forma y contenido

Cooperación y trabajo en equipo.

La voz como elemento expresivo.

Vocabulario y uso de metáforas en poesía.

**Metodología:**

(Lengua y literatura) Partiendo de clase magistral explicativa se entrará en trabajo individual para después recurrir a la « revisión por pares » como técnica cooperativa.

- El alumno se reunirá en grupos de cuatro personas, en casos excepcionales se crearán grupos de cinco.

- Cada grupo tendrá una hoja de teoría sobre la que trabajar la práctica. Esta teoría pertenecerá a los contenidos de los temas 5 y 6, correspondientes al género lírico.

- Cada alumno en grupo deberá trabajar de tres a cinco haikus de manera individual, por lo que el trabajo final de cada grupo constará de doce o quince haikus que deberán estar debidamente ilustrados. El trabajo se realizará durante un máximo de tres sesiones.

**Actividades:**

Creación de poemas. Actividades de iniciación y consolidación.

**Temporalización.**

Tres sesiones de una hora en el área de Lengua y literatura.

**Evaluación.**

- Conoce el subgénero lírico y las etapas de la literatura.
- Adapta a la forma del haiku el contenido de creación propia.
- Ilustra de forma relacionada las creaciones líricas.
- Sabe trabajar en equipo y de forma cooperativa.
- Desarrolla la creatividad.

**Evaluación**

Rúbrica de heteroevaluación de Lengua y Literatura y de EPV disponible en Anexos 23.D

**Atención a la diversidad.**

Quienes lo deseen pueden realizar ejercicios de ampliación libremente.

## **Actividad 2 -Visionado y debate sobre la película “¿Qué tienes debajo del sombrero?”**

### **Justificación**

El sentido del visionado en clase de este documental se debe a que muestra de manera muy rica la idea de arte abierto, además de mostrar el trabajo de personas con algún handicap y que por no seguir la idea de arte que tiene la masa, obtiene resultados de una riqueza y originalidad increíble.

Resulta trabajoso lograr que el alumnado se desinhiba pues lo que desean es hacer un trabajo bonito y “bien hecho” por lo que el documental nos ayudará a reflexionar sobre aquello que transmite el arte, su razón de ser y qué es arte o qué no lo es.

También es una buena estrategia para hablar de los outsiders, y quién determina quién lo es y la validez y/o justicia de esos criterios.

### **Descripción**

Visionado del documental “¿Qué tienes debajo del sombrero?”

Cada persona recabará en una hoja frases, o imágenes o ideas o secuencias que les llamen la atención con el objeto de generar debate en clase sobre temas como el Arte, la discriminación, los valores que damos por válidos en un momento determinado, qué es ser un outsider, la empatía y la comprensión, la expresividad en el arte y si se considera como un lenguaje, etc.

La idea de proyectar la película surgirá a mitad de la ejecución general del proyecto ante las reticencias percibidas en el alumnado a soltarse dibujando y ante la posibilidad de que muchos no hayan tenido contacto alguno con personas con discapacidades. Este documental abrirá caminos en las ideas preconcebidas que muchos podamos tener, al menos abre la brecha a la duda y a la reconsideración de que juzgamos según unos patrones hechos a nuestra medida.

### **Objetivos:**

Comprender que existen otras formas de comunicarse distintas del lenguaje formal escrito o hablado.

Reflexionar sobre la necesidad de comunicación entre los seres humanos.

Comentar aquellos aspectos interesantes que se extraigan del documental

Debatir respetando las normas democráticas y las opiniones ajenas

Razonar y argumentar nuestras opiniones.

Respetar las vías de expresión que uno toma para realizar sus creaciones.  
Rechazar las normas incuestionables y la corrección política cuando pretende ocultar problemas sociales.

**Contenidos:**

El Arte, su razón de ser y qué lo define.

Expresión versus mimesis.

El arte como lenguaje.

Los *outsiders*.

El intercambio cultural.

Contenidos transversales.

Educación cívica y moral

**Metodología :**

Se utilizará una metodología abierta, dejando que surjan los centros de interés de manera casual, pero considerando la posibilidad de inducirlos si se diera el caso de baja intervención.

Grupo clase al completo siguiendo el esquema de debate y turno de palabra.

**Materiales:** Cañón, película y grabadora, lápiz y papel

**Actividades:**

Es un tipo de actividad que incita a la reflexión, al debate y al cuestionamiento de ciertas ideas respecto al arte y a las personas que se encuentran excluidas por algún motivo.

**Temporalización.**

Dos sesiones seguidas. Total 2 horas.

**Evaluación.**

Se evaluará sólo la participación y actitud en general.

### **Tarea 5. El título de la obra como bastón para interpretar.**

#### **Justificación.**

Mediante esta actividad se pretende buscar el pensamiento alternativo, las metáforas y las segundas lecturas, el desarrollo de la desinhibición y el pensamiento divergente.

El alumnado se encuentra muy encorsetado en cuanto al sentido que las imágenes deben tener, resultando difícil hacerles apreciar el arte que se sale de la imagen reconocible. Creemos que esta tarea resultará muy adecuada para conseguir posicionar al alumnado en un punto de vista artístico.

#### **Descripción.**

Por grupos de entre 5 u 8 personas, harán un repaso a los álbumes de los componentes de dicho grupo, realizando un primer visionado para hacer descartes de fotos anodinas y seleccionar las que tengan interés visual y/o artístico.

En un segundo repaso comentarán entre ellos lo que le sugiere la imagen, intentando encontrar puntos de interés fuera de lo evidente y a posteriori deben titular cada imagen. El archivo deben guardarlo con nombre del autor y título, posteriormente deben crear una presentación de powerpoint con los títulos asignados.

#### **Contextualización.**

Tarea a realizar a continuación de los haikus y los dibujos a carboncillo, como paso previo a otra tarea que quisiera ser más abierta y creativa.

#### **Objetivos:**

Analizar las imágenes rastreando focos de interés y conexión entre ellas.

Elegir aquellas imágenes que tengan valor artístico, primero de manera intuitiva y luego razonada.

Comentar aquellos aspectos de las imágenes que las hacen interesantes.

Crear un álbum por grupo.

Cooperar grupalmente para lograr un producto de cierta calidad.

Disfrutar del proceso creativo.

Respetar las distintas opiniones y propuestas, sabiendo ceder cuando corresponda.

#### **Contenidos:**

La adquisición de hábito crítico y de visión poliédrica para sacarle jugo a las imágenes

Las cualidades estéticas que determinan el valor de una obra.

Clasificación de las fotografías en función de los criterios defendidos

La aportación creativas, divergencia y metáforas visuales.

Hábito de cuestionar la idea previa animando a hacer segundas lecturas.

**Contenidos transversales.**

Educación del consumidor

**Metodología :**

Constructivista y cooperativa.

Siguiendo principios de socialización se trabajará en grupo para optimizar resultados, evitando la competitividad, estimulando el disfrute por el trabajo en equipo incluyendo el factor humorístico ya que la invención y el sacar de contexto las imágenes da resultados muy creativos y surrealistas.

Se harán grupos, dependiendo de las clases más o menos numerosas.

**Recursos:**

El material necesario será un ordenador por grupo a ser posible con conexión a internet, en su defecto, pendrive con las imágenes. Papel y boli.

**Temporalización.**

Dos sesiones de una hora cada una.

**Evaluación.**

Se aplica rúbrica de heteroevaluación, auto y coevaluación disponible en Anexo 23.E

**Atención a la diversidad.**

Quienes no tengan listo el álbum, se adaptan al grupo y pueden realizar la actividad, aunque en el apartado de aportar sus fotos tenga calificación negativa.

En el caso de E12 podrá titular sus propias fotos de manera libre.

## **Tarea 6 -Ilustrar poesías arábigo/andaluzas**

### **Justificación**

Uno de los problemas del racismo es que se sustenta sobre clichés estereotipados y que sin una experiencia directa que desmienta ese patrón de pensamiento, es difícil de desmontar.

Se podrían realizar multitud de actividades que viniesen a romper ese prejuicio, pero por nuestra labor educadora, por el contenido y porque es una joya literaria desconocida, nos pareció perfecto trabajar con unos poemas de gran belleza que ponen de relieve que en Al-Andalus los árabes disfrutaban y cuidaban la cultura, aun cuando al igual que los cristianos, guerreasen y/o tuviesen conductas cuestionables.

Por lo tanto (y dado que es imposible abarcar todo lo que habría que mostrar en función del calendario del curso escolar) escogimos un ejemplar llamado “Poemas Arábigoandaluces” traducido por D. Emilio García Gómez y editado en 1930 por la Editorial Plutarco, el ejemplar es una réplica del original, publicado por la Diputación de Granada (2013) y que recoge 70 poemas de distintos poetas de Al-andalus desde el S.X al XIII, la traducción procede de la antología *“Abensaíd Qitab rayat almobarrizin uagayat almomayazin”* y que creemos puede servirnos para trabajar nuestros objetivos.

### **Descripción**

Se repartirán los poemas a cada alumno de cada clase. El alumnado fotografiará con su móvil el poema que se le adjudica para luego escribirlo y trabajar con él. Descifrará el sentido de las poesías y de las metáforas usadas para posteriormente realizar una ilustración que acompañe el poema.

La actividad se desarrollará en la recta final del proyecto y se pretende con los trabajos, además del logro de los objetivos, la posibilidad de exposición y divulgación de la obra por diversos medios.

### **Objetivos:**

Conocer las formas y temas de la poesía medieval arabigoandaluza.

Valorar las aportaciones de los árabes a la cultura de la península ibérica.

Incentivar el gusto por la escritura.

Desarrollar la imaginación.

Admirar la sensibilidad poética de los pobladores de Al-andalus de la Edad Media que practicaron la poesía.

Conocer a la poetisa granadina Hafsa la Racunía.

Contribuir a la difusión de estas obras.

Aprender a manejar el escaner como medio de digitalizar y poder difundir un trabajo.

**Contenidos:**

Los Ditirambos e invectivas, Casidas del desierto y gazal, temas de amor y guerra que van desde lo ascético a lo satírico.

Lectura y comprensión de cada poema

Las metáforas y la descripción como sustituto de la imagen plástica.

Uso de técnica húmeda. La témpera.

Ejecución de una ilustración que represente el poema asignado.

Adquisición de vocabulario e identificación de palabras de origen árabe en nuestro uso común.

La edición de la imagen y su proceso para difundirla por internet

**Metodología :**

Constructiva y cooperativa.

El trabajo será individual, pero en la fase de bocetos se crearán grupos de expertos para comentar posibilidades de mejora de la ilustración.

El montaje digital de las ilustraciones con los poemas correspondientes se hará de manera grupal.

El material necesario será lápiz y papel para los bocetos. Papel adecuado, témperas y pinceles para las ilustraciones.

**Actividades:** se considera una actividad de consolidación y el alumnado realizará grupalmente una rúbrica de evaluación.

**Temporalización.**

Seis sesiones de una hora cada una.

-Lectura y comprensión del poema. Comentario grupal

-Bocetos

-Realización definitiva.

**Evaluación.**



Se evaluará en función del proceso seguido más el resultado final, más la calificación después de aplicarle la rúbrica de su propia confección que se puede ver en Anexo 23.F

### **Actividad 3- Montaje de exposición**

#### **Justificación.**

El proceso educativo es completo cuando el propio alumnado puede convertirse en transmisor del conocimiento y/o hallazgos que ha generado. Para el proyecto sera muy importante que concluya con una muestra de ello y que haya interacción con el entorno inmediato.

Realizar las muestras supondrá el colofón que da en parte sentido al trabajo, lo que se ha realizado tendrá un sentido individual, por la riqueza y aprendizaje que aporte cada quién, y colectivo, por la fuerza que la unión de trabajos, transmitiendo un mismo sentir y consolidando una visión social positiva de la amalgama de culturas y por otro ilustrando (en el sentido de educar) a las personas que tengan contacto con la exposición. Una última y no menos importante aportación de la exposición de los trabajos, es la repercusión que en la autoestima del alumnado tendrá hacer algo que ellos crean difícil de lograr.

#### **Descripción.**

Realizar montajes colectivos con los trabajos, en salas de exposición del colegio y otras.

#### **Objetivos.**

Conocer el proceso del hecho expositivo.

Aprender la importancia de la consideración de elementos no físicos (la luz, el espacio, la distribución de la obra...)

Aproximación al manejo publicitario.

#### **Contenidos.**

La publicidad. Cartelería. Difusión en medios.

Los elementos no físicos en los espacios expositivos.

La edición de cartelería. Escaneo y edición.

### **Metodología.**

Al no contar en el aula con medios TIC para la intervención de todo el alumnado, se explicará con clases magistrales proyectadas en la pantalla de clase.

La participación en la gestión del escaneado y edición será por grupos.

### **Actividades.**

Escaneado de los originales

Transcripción al Word de los textos de los haikus y poemas.

Montaje de las imágenes.

### **Temporalización.**

La participación no se puede determinar de antemano, pues cada alumno participará progresivamente en momentos en que haya terminado su trabajo. A lo largo del último trimestre todos irán pasando por los ordenadores para contribuir a la presentación de los trabajos en forma digitalizada.

### **Evaluación.**

Los alumnos participarán de distintas formas en el montaje de la exposición, por lo que la evaluación se basará en la observación directa, valorándose sobre todo la iniciativa y la actitud colaboradora.



### 3 MARCO TEÓRICO

#### 3.1 El Pluralismo Cultural

La historia de la humanidad es también la historia de las migraciones; aunque no es nada nuevo, las crisis económicas, políticas o religiosas, han traído consigo una aceleración del hecho, que en los últimos años se ha vuelto una cuestión habitual y progresiva en muchos países que presentan para otros una posibilidad de bienestar o de progreso económico y social como indica Oyarzun (2008). Encontramos diversas maneras en que el país receptor trata el asunto de la llegada de distintas culturas al país, pudiendo diferir bastante unas de otras. Esta posición va estar directamente relacionada con la aceptación o no de la diferencia del otro, generándose a priori dos posicionamientos que están relacionados con el modo en que se gestiona el poder.

Cuando no hay una consideración positiva a la inclusión social del otro, se producen situaciones que suelen conducir a tensiones e insatisfacciones con el entorno que degenera en conflictos:

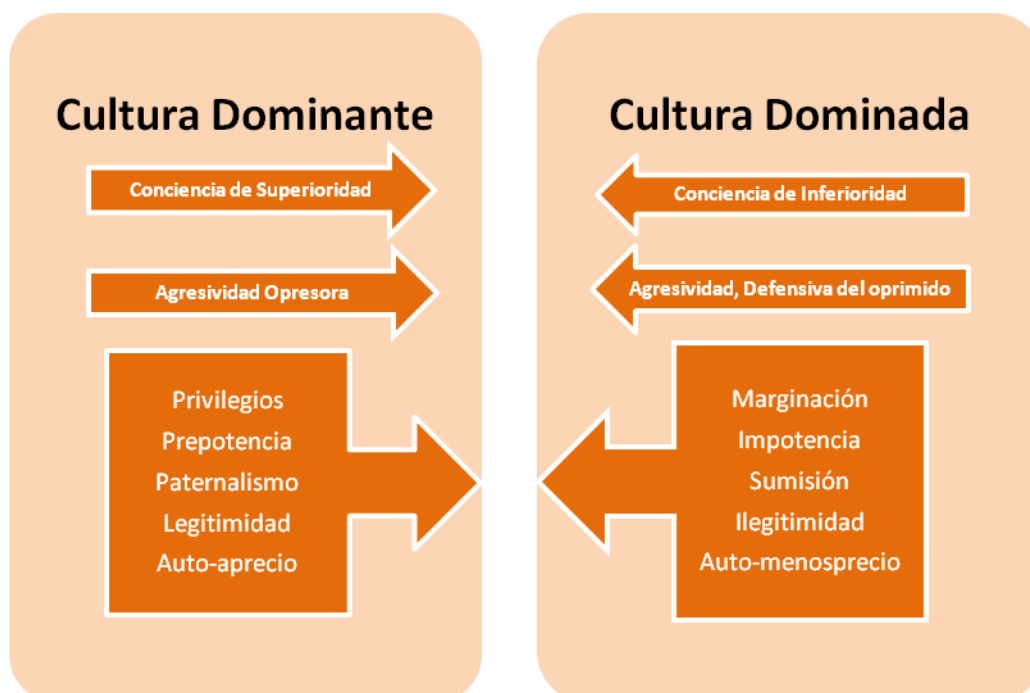


Figura 1: Elaboración propia basada en definición de Argibay (2003) cit. en García y Escarbajal (2009).

Dentro de posicionamientos que giran en torno a la cultura receptora y hegemónica encontramos tipos de actitudes cuyo desarrollo no es deseable y se alejan diametralmente de nuestra propuesta educativa porque son excluyentes y no consideran los derechos humanos:

<b>Modelos Excluyentes.</b> fomentan la Xenofobia y el Racismo	Discriminatorios	Legal	Leyes discriminatorias
		Social	Prácticas discriminatorias
	Segregadores	Espacial	Guetos Residenciales. Delimitaciones de espacios públicos
		Institucional	Guetos escolares o sanitarios
	Eliminadores	Cultural	Etnocidio. Fundamentalismo cultural o religioso
		Físico	Genocidio. Femicidio. Limpieza étnica

Tabla 4: Elaboración propia con modificaciones sobre tabla de Giménez Romero C. (2008)

A nosotros nos interesa aquella posición que respeta los derechos humanos y es en esa vertiente y sus matices en la que nos vamos a demorar hasta llegar a la que en nuestra opinión es la más justa y enriquecedora.

Antes de explicar en qué consiste la multiculturalidad y la interculturalidad, sus diferencias y por qué nos inclinamos claramente por una de ellas, se hace preciso exponer el contexto y espacio teórico en que ambas nacen, la pluriculturalidad.

La Pluriculturalidad puede ser entendida como la presencia simultánea de varias culturas en un espacio determinado. Es un rasgo distintivo de las sociedades democráticas que aceptan y reconocen el derecho a la presencia y desenvolvimiento del otro, y representa la situación que viven en la actualidad la mayoría de países.

Por lo tanto la Pluriculturalidad indica la presencia simultánea de diversas culturas pero constatamos que existen formas distintas de gestionar legislativa e institucionalmente esta realidad ya que “el fenómeno de la aculturación no sólo

afecta a la población inmigrante, sino que atañe a todos los individuos aunque en circunstancias y de manera distinta” (Abdallah-Pretceil, 2001, p. 13).

Ante la presencia de inmigración o de alumnado con necesidades educativas especiales, el gobierno español ha ido incluyendo variaciones en la legislación en la forma que considera que soluciona estas situaciones, pasando entre ellas por apoyo lingüístico o aulas compensatorias que procuran la integración y equilibrar los desajustes educativos pero no definitivamente la inclusión del alumnado, que exigiría mayor esfuerzo e inversión tanto en consideraciones legislativas, como en recursos, como en preparación del profesorado para llevar las medidas a cabo.

Dos caminos para la inclusión que explicamos en el siguiente gráfico diferenciando aquellas posturas que son aparentes de las que pretenden ser reales (no induciendo a los que tienen una cultura distinta a desprenderse de ella si quieren ser aceptados):

<b>Modelos Incluyentes</b>	Homogenei- zación (Aparente)	ASIMILACIÓN COMPENSACIÓN	(Anglicización, Europeización, Arabización, Ladinización, etc)
		INTEGRACIÓN CULTURAL	(Melting Poot)
	Aceptación de la diversidad cultural como positiva (Real)	<b>PLURALISMO CULTURAL</b>	MULTICULTURA LISMO
			INTERCULTURA LISMO

Tabla 5. Elaboración propia con modificaciones sobre tabla de Giménez Romero C. (2008)

Las políticas educativas incluyentes se presentan en teoría como opuestas a cualquier forma de exclusión y/o segregación, dando lugar a otras formas más comunes de actitudes ante la diversidad que no siempre son consideradas con la diferencia del otro y puede que, con la mejor de las intenciones, estén

contribuyendo a desdibujar las personalidades de algunos ciudadanos, como ocurre con el **Modelo Asimilacionista** que encuentra preferible que el ciudadano se libere de su identidad étnica para que esta no interfiera en su normalización social o escolar ya que esta diferencia es percibida, incluso por el profesorado, como un inconveniente. Muñoz Sedano (2011) señala que junto al enfoque asimilacionista se pueden dar otros dos, que son el **Segregacionista y el Compensatorio**. En nuestra opinión, el asimilacionismo se produce de forma normalizada por parte de la sociedad considerando que el que llega al país debe adaptarse al nuevo, y aunque es comprensible esta demanda, no debería darse con un rechazo o anulación de la cultura que le pertenece al recién llegado, pues como dice Abdalláh-Pretceil (2001, p. 16) “la cultura, como la lengua, es un medio para la puesta en escena de uno mismo y de los demás”.

El **Modelo Segregacionista** considera que apartando al alumnado en centros o aulas específicas (como lo fueron las escuelas puente para gitanos) contribuye a lograr ése equilibrio con el nivel del resto. Sin embargo es una forma clara de discriminación considerada como excluyente, ya que aunque no hay una negación de derechos ni de su cultura, la separación de facto impide la integración y la inclusión, en esta modalidad encontramos centros escolares de un perfil religioso determinado donde se cree positiva para el alumnado la separación por sexos. En ambos casos consideramos que es un desacierto pues el aprendizaje para la vida debe darse interactuando con el resto de actores que el alumnado encontrará en la vida real y debe saber hacerlo sin miedos ni frustraciones; como sostienen Epstein y Gambs (2001 en Martín Seoane, 2015, p. 3) “los contextos escolares segregados producen estereotipos que pueden convertirse en profecías que se cumplen automáticamente (...). Sin contacto regular desde el comienzo de su vida en la escuela, los hombres y las mujeres suelen desarrollar una percepción del otro grupo que les prepara mal para una vida adulta en la que tendrán que interactuar”. En cierto modo es similar al **Modelo Compensatorio** que vive la diferencia como un problema que hay que compensar y equilibrar. A la persona se la coloca en la tesitura de tener que elegir entre su cultura y la mayoritaria si desea normalizar su situación. Muñoz Sedano (2011) señala como otro grave defecto el que el nivel socio-económico se perciba como una deficiencia, pues arrastra además con ello las expectativas sobre su futuro, creándose el efecto Pigmalión de la profecía que se autocumple.

La integración Cultural que algunos autores matizan con el término Pluralista, se centra en la posibilidad de existencia simultánea de diversas culturas con capacidad para intercambiar normas, valores, modelos de comportamiento desde la participación y la igualdad. Se hace fundamental el reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural pues, según Muñoz Sedano (op. Cit.), si no existe cierto respaldo de una política integracionista se termina derivando en el asimilacionismo. El ejemplo de esta posición es el “melting pot” ampliamente practicado en culturas anglosajonas y que se critica por ser una falacia que camufla nuevamente a la ideología asimilacionista y por otro lado no parece suficiente promover en la escuela sentimientos positivos y reducir los estereotipos si no va acompañado, como señala Muñoz Sedano, del análisis de todas las estructuras que crean y mantienen las discriminaciones clasistas, étnicas y sexistas.

### 3.1.1. Hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas

Para arribar a un planteamiento que busque una inclusión de todo el alumnado de manera rica y armónica, se hace preciso primero considerar la importancia de la diversidad. Ello implica reflexionar sobre la multiplicidad de factores que pueden acompañar al ser humano, “la pluralidad y la diversidad forman parte del núcleo mismo de la vida”, nos dice Martine Abdalláh-Pretceil (2001) subrayando que “aquel que es incapaz de percibir la multiplicidad en sí mismo y su riqueza interior no tiene acceso a la riqueza del otro” (p.19).

Giménez Romero, C. (2003) incide en la idea de que la diversidad cultural es positiva puesto que resulta enriquecedora, y que antes que rechazarla buscando la homogeneidad social, habría que potenciarla “celebrando la diferencia”.

Lo que caracteriza como paradigma al Pluralismo cultural es oponerse no solamente al racismo sino al asimilacionismo. Toda esta consideración del derecho y reconocimiento del otro a ser como elige ser, incluso inmerso en otras culturas, va a ir cobrando espacio y presencia por medio de diversos autores como I.M Young en *La ciudadanía diferenciada* o Taylor en *Políticas de reconocimiento*. Encontramos una definición muy acertada de Amartya Sen (2000), Nobel de Economía, al respecto de este derecho a la vivencia personal de



la cultura de manera respetuosa y reconocida y se refiere a ella como el derecho a expresar, manifestar, vivir, transmitir, nuestra forma de vivir y pensar pautadas por nuestra herencia, identidad y pertenencia cultural, étnica, religiosa o lingüística.

Para Giménez Romero (2003) el Pluralismo Cultural se basa en dos principios:

1. Principio de igualdad o de no discriminación en función de la raza, cultura, etnia, religión, lengua, nacionalidad y origen regional, etc.
2. El principio de diferencia o respeto y aceptación del otro.

Encontramos que política y socialmente se usan términos que tienen matices diferentes y que con frecuencia se interpretan confusamente. Los prefijos «multi», «inter», «pluri» y «trans» añadidos a la raíz “cultural” suelen ser usados como sinónimos y esto da lugar a confusiones o tergiversaciones; por ello un grupo de expertos del Consejo de Europa se planteó dar precisa definición de cada uno de ellos.

Con el término Multicultural se define la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos, cualquiera que sea el estilo de vida elegido. Pluricultural es casi un sinónimo, indica simplemente la existencia de una situación particular. Se utiliza en las mismas circunstancias, pero en lugar de subrayar la existencia de un amplio número de culturas en contacto, se resalta únicamente su pluralidad. Transcultural implica un movimiento, indica el paso de una situación cultural a otra. Finalmente intercultural no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia y es, también, una filosofía, política y pensamiento que sistematiza tal enfoque (Leurin, 1987 en Aguado 1991).

Todos los términos que mueven conceptos culturales o de identidad Abdalláh-Pretceil los considera polémicos por ser manipulables desde diversos puntos de vista ideológicos (2001, p. 11), la falta de estatismo de todas las culturas es algo admitido por la mayoría de etnólogos culturalistas o antropólogos,

por lo que es doblemente pertinente mantener una actitud abierta y revisable cuando se trata de investigar sobre diferentes culturas que además están en confluencia.

## Multiculturalidad

En Estados Unidos supuso la continuación al *Melting Pot*. Los movimientos reivindicativos sociales que se dieron en los sesenta contra la segregación y el deseo de reconocimiento de otras culturas espolearon el surgimiento de modelos multiculturales a los que contribuyeron nutriéndolos ideológicamente la Escuela de Chicago y la sociología británica. El origen del término Multiculturalismo tiene lugar en Canadá al incluirlo en la carta constitucional canadiense en 1982.

El movimiento Multicultural es un fenómeno político y Social de reivindicación de los derechos humanos y civiles por parte de los que se sienten discriminados.

El Multiculturalismo resulta insuficiente para lograr satisfacción social pues lo que lo diferencia de otras perspectivas es su estatismo ante la interacción social. El derecho a la diferencia y a vivir la cultura es reconocida, pero cada segmento se encuentra separado del resto.

El Multiculturalismo se fundamenta en una serie de principios que Abdallah-Pretceil (2001, pp. 22-23) concreta en cinco:

1. Se da prioridad al grupo de pertenencia por encima de la individualidad. El individuo es ante todo un elemento del grupo, contribuyendo con ello a la imagen de sociedad compartimentada.
2. Localización espacial de las diferencias. Que se traduce en creación de barrios étnicos o guetos
3. Jurisdicción específica que garantice los derechos de cada cual. Existe un reconocimiento jurídico de los derechos de las minorías, estando estos micro derechos por encima de los derechos del individuo lo que lleva a una tecnificación de lo social.
4. Reconocimiento del relativismo cultural. Considera que cada elemento debe examinarse en relación con su cultura, dándose una preocupación excesiva por la singularidad oponiéndose a la etnología.

5. Expresión de las diferencias en el escenario público. Las particularidades culturales hay que visibilizarlas poniendo de manifiesto la diferencia. Al contrario que en otras culturas que se mantiene en el ámbito de lo privado.

El hecho de que muchas culturas coincidan en un espacio pero sin compartir intereses socio-culturales se ve no sólo que no produce enriquecimiento social sino que desde el punto de vista de algunos autores (Schlesinger o Shanker en Abdalláh-Pretceil, op. cit.) puede exacerbar los conflictos y el racismo o debilitar la cohesión social.

Parece muy acertada la afirmación de Martine Abdalláh-Pretceil: “Hipostasiar una tradición, un ítem cultural, una cultura, equivale a una cierta forma de dogmatismo cultural, o de “integrismo cultural”.”(op. cit, p. 17).

Creemos que, a pesar de defender una igualdad de derechos, la propuesta multicultural esconde muchos peligros sociales al pretender estratificar y clasificar las diferencias socioculturales de los grupos y que justamente una educación para la coexistencia debería evitar esta rigidez por todos los medios.

Peligros del Multiculturalismo	Efectos
Apreciación moral de las diferencias	Bien/Mal Superioridad/Inferioridad
Interpretación de las diferencias en términos de Déficit	Pedagogías Compensatorias
Radicalización de las diferencias	Pilar de la ideología racista.
Fosilización cultural por descontextualización.	Asepsia exótica
Justificación de las diferencias	Rechazo o Dominio razonado
Perspectiva Jerárquica	Condescendencia y clasificación social
Prioridad a las diferencias grupales	Obvia diferencias individuales
La diversidad Cultural es un hecho	La homogeneidad es deliberada (totalitarismo, autoritarismo, sectas,)
Visión dual de las diferencias	Mayoría/Minoría Dominante/Dominado País de acogida/ País emisor

Tabla 6. Elaboración propia a partir de Abdalláh-Pretceil 2001

Por todo ello creemos que existe una opción más abierta en la que es posible evitar los problemas de los que no logra librarse el multiculturalismo: El Interculturalismo

### 3.1.2 Interculturalidad

El término (Serrano Olmedo, s.f.) nace en 1969 cuando lo incluyen en la publicación de Jack Forbes titulada *The education of the culturally different: a multicultural approach*; más tarde, en 1979 el Thesaurus ERIC, debido a la multitud de referencias, incluye entre sus descriptores la Educación Multicultural (e intercultural según contexto americano o europeo).

Aunque cada vez más personas de ámbitos profesionales socio-culturales se decantan por acercamientos a las prácticas interculturales integrales aún no se ha logrado una unicidad de criterios. Sí hay acuerdo en que hay que seguir andando el camino hacia el entendimiento y la riqueza de las interacciones culturales, y que es bastante probable que en este momento de la historia sea la difusión de los valores que la interculturalidad promueve los más adecuados y positivos para ello.

Hablar de Interculturalidad nos lleva a definir la Cultura (Serrano Olmedo, op. cit) como:

... un sistema conceptual y de valores que incluye las creencias y expectativas, los patrones, rutinas, conductas y costumbres creadas y mantenidas por un grupo y que son utilizadas y modificadas por ese grupo; es el conocimiento implícito y explícito compartido necesario para sobrevivir como grupo y facilitar la comunicación entre sus miembros, que incluye productos de necesidades de adaptación ecológica, histórica y contemporánea; dimensiones subjetivas (creencias, actitudes, valores, lenguaje verbal y no verbal); y dimensiones materiales (artefactos).

Insistimos en la idea de que la interacción es enriquecedora y que la propia cultura está en cambio constante y por tanto huye de concepciones estáticas dentro y fuera del grupo, sobre las múltiples diferencias entre las etnias, o sencillamente entre las personas.

La mayoría de planteamientos ante la diversidad de enfoques culturales se dan a raíz de los movimientos migratorios. Sin embargo, una de las premisas que nos hace apoyar el interculturalismo y que por ello la presentamos al comienzo de su explicación, es que no está necesariamente enfocada a los inmigrantes, sino a todas las personas. La necesidad de no centrarlo sólo en los inmigrantes la ha reiterado Carlos Giménez en múltiples ocasiones:

La educación intercultural la entendemos(...) como un movimiento pedagógico para todos, (...) no solo una propuesta educativa para los emigrantes y para las minorías étnicas sino una propuesta para la totalidad de la sociedad. Si la educación intercultural queda reducida a los grupos con problemas, al grupo a compensar, al grupo minoritario, será un fracaso total.... El verdadero desafío de la educación intercultural es la cultura mayoritaria, somos nosotros. Si hay que hacer educación intercultural es fundamentalmente para la mayoría. (Giménez Romero, 2008, p. 152).

Y a nosotras esto nos parece prioritario puesto que si es en el gran grupo donde se va a convivir, interesa engrasar los elementos comunes a todas las culturas para que las relaciones fluyan sin fricción. Eibl-Eibesfeldt afirma al respecto que:

Los hombres al igual que las culturas, al final, tienen más de común que diferente, sencillamente porque el ser humano es ante todo humano y constituye una única especie, presentando las razas y las culturas una variabilidad que afecta más a lo superficial y anecdótico que a lo profundo y esencial (1993, p. 10).

Por lo tanto creemos que el enfoque Interculturalista es un paso más a todos los vistos anteriormente, precisamente porque ha evolucionado respecto a ellos, considerando fallos y bondades de unos y otros y propiciando significativamente que haya una interacción práctica en la que la Comprensión, la Empatía y la consideración de la Alteridad tienen un papel primordial, en la que se revisa no las culturas de los otros, sino mi propia cultura en interacción con las otras debiendo existir *feedback*.

Otra de las diferencias relevantes que tiene la interculturalidad frente a la multiculturalidad es el protagonismo que se da al individuo frente al grupo, pues lo

contrario lleva al etiquetaje y es una forma de reduccionismo a la hora de explicar sucesos o ideologías. Para nosotros como para Abdallah-Preceil (op. cit, p. 16) “el individuo no es sólo producto de su pertenencia a los distintos grupos, sino también autor, productor y actor”. Cuando no se da una flexibilidad en la aculturación de cualquier individuo, este se encuentra expuesto a tensiones sociales y políticas contradictorias que interesa considerar si no se desea tener una ruptura social que degenera en conflictos, ya que un ciudadano insatisfecho es un blanco perfecto para extremismos de cualquier tipo.

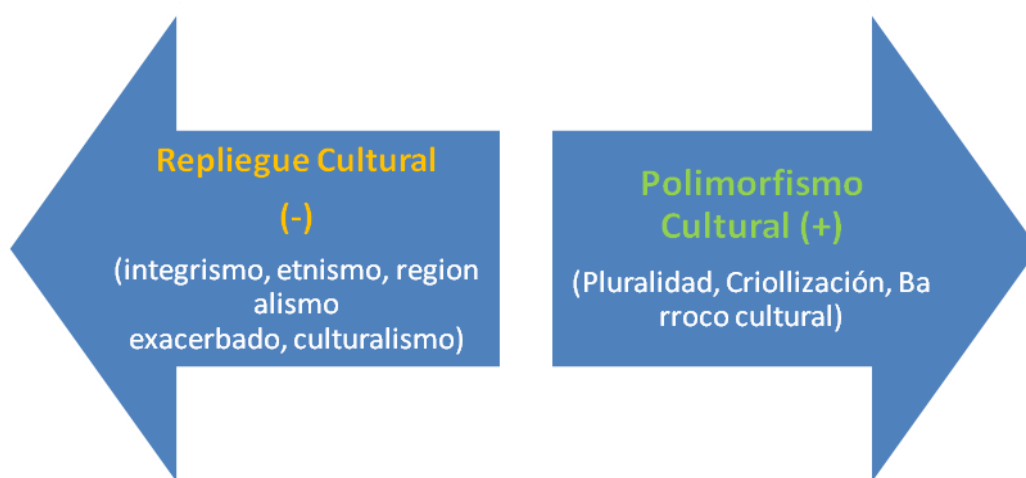


Figura 2. Elaboración propia basada en Abdallah-Preceil (2001)

Así pues, el desarrollo y normalización de esta filosofía de vida que genera una actitud prosocial y de respeto ante la diversidad debe ser encauzada de manera efectiva y enseñada a poner en práctica, y el lógico escenario donde debe producirse, a falta de la certeza de otros espacios lo que fomenten, es en la escuela.

### 3.1.2.1 Interculturalidad y Escuela

Un sistema educativo debe elegir cuál es el enfoque sobre los valores socio-económicos y políticos en que va a sustentar el proceso de enseñanza, pues no hay que olvidar que el educar es precisamente transmitir formas de

comportamiento y por tanto, posicionamientos. En la opinión de Rosa Abenoza (2004):

... este objetivo no está claro y se anda en un orden desorganizado (y en el caso de España en constante cambio según el gobierno). No podemos proyectar por esto un modelo educativo coherente y lo suficientemente cohesivo como para construir conciencias ciudadanas competentes a la par que cualificadas para desenvolverse en el mercado. Al aplicarse el currículo de esta manera poco sólida se reproduce en la juventud la sin razón de nuestros modos de ser en el mundo, quedando cuestionado el objetivo del esfuerzo en la escuela y el esfuerzo mismo.

Por eso el fenómeno globalizador tiene que, al mismo tiempo que permitir las mezclas y las fusiones culturales, ser considerado con las individualidades en un delicado equilibrio para no empujar a nadie a la anomia<sup>3</sup> a la que llegan algunas personas al no encontrarse incluidas y/o comprendidas en su espacio social.

La educación intercultural debe recoger este cometido de conjugar la globalización con el respeto a la identidad individual.

Estamos de acuerdo con Abenoza (2004) cuando encuentra que es un valor de primer orden que la escuela contribuya a este talante racional y comprensivo, tan importante como la adquisición de un lenguaje con el que comunicarnos o adquirir habilidades tecnológicas.

Teresa Aguado define la educación intercultural como:

... un enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social (Aguado, 1996, p. 54).

Debido a los diferentes intentos de acercamiento a la consideración de otras culturas en el aula y a la lenta formación de todo el profesorado en este

---

<sup>3</sup> Émile Durkheim acuñó el término para referirse al estado de desorientación y carencia de normas sociales en su estudio sobre "El suicidio".

campo, ocurre que con frecuencia se llevan a cabo prácticas confusas que no siempre están fomentando aquello que pretenden, para ello mostramos un cuadro comparativo a partir de Aguado (op. cit.) de qué prácticas en la escuela fomentan el interculturalismo y cuales no.

#### **No es Interculturalismo .**

- Celebrar aisladamente las diferencias (semanas interculturales)
- Clasificar a determinados grupos como los otros y eludir la posibilidad de conocerlos mejor en un plano de igualdad.
- Buscar recetas para solucionar problemas sobre los otros.
- Confeccionar programas educativos aislando grupos específicos, como ocurre en las clases compensatorias.
- Incluir en clase a alumnos diversos sin promover activamente relaciones positivas entre ellos.
- Prevenir los conflictos siendo conscientes de los sesgos y prejuicios.

#### **Es Interculturalismo**

- Una educación basada en el respeto recíproco de las culturas en el día a día.
- Una educación Inclusiva.
- Una educación que atiende a la diversidad sin separar grupos por criterios no curriculares.
- Una educación para la igualdad de oportunidades y recursos.
- Una educación basada en la justicia y en la equidad.

Los objetivos de una escuela intercultural para Serrano (op. cit., pp. 6-7) quedan condensados en estos puntos:

1. Sensibilizar a la Comunidad Educativa sobre la realidad multicultural y sobre la necesidad de educar para ella.
2. Promover un marco de relaciones que facilite la vivencia de las distintas realidades culturales y genere una interacción cultural tolerante y enriquecedora.
3. Incorporar al currículum el conocimiento de otras realidades sociales y culturales diferentes desde enfoques interculturales.



4. Introducir estrategias interculturales en el aula y fomentar nuevas formas de relación dentro y fuera de la escuela.
5. Crear una conciencia crítica respecto a una realidad multicultural, que implica un análisis crítico de los contenidos que se enseñan y de los valores que comportan, que evita el confundir el respeto y la tolerancia con el conformismo y la aceptación y que supone adecuar la práctica escolar con los valores que se intentan transmitir.
6. Proporcionar instrumentos de análisis y crítica de las diferentes realidades socioculturales de nuestro contexto.
7. Motivar el interés, curiosidad, respeto y tolerancia por lo diferente.
8. Capacitar para combatir los prejuicios, estereotipos y tópicos culturales y para generar actitudes positivas hacia la diversidad.
9. Educar en la necesidad de la existencia de otras formas de vida diferentes y en los valores de solidaridad y cooperación.
10. Elevar el autoconcepto personal/grupal de las minorías étnicas integradas en el centro.
11. Potenciar la convivencia y cooperación entre alumnos culturalmente diferentes, dentro y fuera de la escuela.
12. Promover y facilitar el contacto con otros centros/ realidades de diferentes contextos.
13. Favorecer la expresión de diferentes culturas y la participación en ellas.
14. Mejorar el nivel de competencia multicultural de los miembros de la comunidad educativa.
15. Fomentar la formación permanente del profesorado en la realidad multicultural.
16. Contribuir a establecer una relación más estrecha entre el centro educativo, las familias y el entorno.

Como dice la misma autora, la complejidad que supone movilizar un centro para convertirlo en intercultural precisa de la implicación del claustro, del equipo directivo, AMPA y consejo escolar ya que las consideraciones que se hagan deben tener reflejo en el currículo escolar del centro. Para ello lo aconsejable es que un órgano coordinador lo desarrolle y del mismo formen parte representantes de todos los escalafones escolares.

Sin el compromiso de todos los agentes implicados se convierte en un proceso más lento y que requeriría mayor esfuerzo por parte de elementos independientes que crean en esta forma educativa.

### 3.1.2.2 Interculturalidad y humor

Cuando hablamos de Humor en el Aula ante personas legas en el tema, o con una visión tradicionalista de la enseñanza, suelen tomar cierta distancia imaginando quizá al profesor como una suerte de payaso o a la clase convertida en un espacio descontrolado pues igual que existe el dicho de “la letra con sangre entra” también existe la idea del aula como un espacio sagrado en que la risa es un exceso que no debe darse, o bien creen que el profesor pierde estatus y poder al reír con el alumnado.

Aunque quisiéramos hablar de todas las oposiciones que representan una manera obsoleta de entender los recursos metodológicos, nos centramos ahora sólo en el humor, que es lo que nos compete en este momento por haberse desvelado relevante como categoría emergente en nuestro estudio.

Sobre el humor hay cada vez más estudios que se interesan por los múltiples aspectos en que este puede ser beneficioso, haciéndolo objeto de estudio quienes se dedican a la antropología, sociología, psicología, pedagogía, etología, neuroinmunología, etc. Elegimos para explicarlo la definición más básica de Siurana “la capacidad para percibir algo como gracioso, lo cual activa la emoción de la hilaridad, que se expresa a través de la sonrisa o la risa” (2015, p. 53). Sobre la risa nos dicen Fernandez y Barrio (2010) que es una emoción positiva, caracterizada por una sensación subjetiva y placentera. Se ha comprobado que es una emoción innata y universal de la especie humana estando documentado el carácter social del humor.

Nosotros apostamos por un uso amable del humor en el aula. Practicar el buen humor no debe ser confundido con contar chistes donde la línea que separa lo humorístico de la ofensa puede ser subjetiva.

Precisamente en el momento en que se puso en práctica el estudio en que se basa esta tesis, se dio el atentado a las oficinas del semanario de humor “*Charlie Hebdo*”; con anterioridad, en 2005, se habían producido otros atentados, comenzando en Dinamarca y provocados, según los terroristas, por la indignación

que les causó el uso de Mahoma en viñetas de humor por parte de humoristas gráficos del periódico *Jyllands-Posten*. Lo que nos plantea que el uso del humor y especialmente en el entorno escolar, debe ser ético y no estar basado en cuestionar al otro, precisamente para no perder los beneficios que éste posee en su uso en el ámbito educativo. Es sobre todo un buen humor dirigido a reír con el otro o con el grupo. Creemos que educando en el humor también se contribuye a fomentar mentalidades con alta tolerancia como para que se pueda ejercer en otros ámbitos un humor libre.

El humor ético (Siurana, 2015, p. 63):

Tiene un gran poder para conseguir que personas de etnias enfrentadas rían conjuntamente, lo cual lo convierte en un recurso imprescindible para avanzar hacia una sociedad intercultural, en la que sus miembros sean capaces de sentirse vinculados los unos con los otros y de convivir en paz.

Sobre las características que el humor posee, y por las cuales adquiere relevancia en el ámbito de la pedagogía, son según Francia y Fernández (2009, pp. 31-34), las siguientes:

- a) El sentido del humor es algo propiamente humano. Tiene una dimensión única y genuina en la especie humana, instalada en la raíz de la persona. Es aquí donde podemos establecer el encuentro con el otro.
- b) El humor implica superación. Las personas somos frágiles y sensibles, vulnerables al sufrimiento. Esta condición posibilita precisamente la superación por el humor y con el humor, esta dimensión del humor ayuda de forma eficaz en la superación de contratiempos y problemas.
- c) El humor es aceptación y ternura. El humor es aceptación de la realidad tal y como es, sin disfrazarla.
- d) El humor es una actitud de coherencia. Es la capacidad de integrar toda nuestra vida, se traduce siempre en un comportamiento.

Jesús Damián Fernández (2002, p. 36) nos facilita un listado nutrido de cincuenta beneficios explícitos del uso del humor en contextos escolares:

1. Genera un ambiente positivo y constructivo.

2. Evita conductas agresivas y hostiles.
3. Sirve de apoyo y confianza.
4. Crea interés y fomenta la buena disposición.
5. Facilita la relación e interacción.
6. Reduce las defensas y los miedos
7. Ayuda a afrontar las situaciones de desánimo
8. Concede importancia a la espontaneidad
9. Resta importancia a los fracasos
10. Ayuda a dominar situaciones pedagógicamente críticas
11. Ayuda a aceptar riesgos
12. Genera una actitud de tolerancia
13. Aumenta la cohesión entre los miembros del grupo
14. Desdramatiza situaciones conflictivas
15. Lubrica los canales de comunicación
16. Consigue que el grupo se divierta
17. Aumentan las oportunidades de pasarlo bien
18. Confía en el acuerdo del grupo
19. Manifiesta interés por los otros
20. Demuestra la cercanía con los otros
21. Testimonia naturalidad en la relación
22. Genera un estilo propio y peculiar
23. Provoca la pertenencia al grupo
24. Posibilita un clima cálido y cercano
25. Favorece un actitud permisiva
26. Ayuda a descargar la tensión
27. Ofrece seguridad para afrontar Dificultades
28. Sirve de estímulo frente a la Monotonía
29. Potencia la necesidad de aprender
30. Motiva a los miembros del grupo
31. Ayuda a escuchar y entender a los Otros
32. Genera un entorno de tranquilidad
33. Posibilita la discusión desde la Aceptación
34. Ayuda a creer en el grupo como fuente de crecimiento
35. Facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje
36. Estrecha la relación entre educador/educando
37. Motiva a saber más
38. Enseña a reírse de uno mismo

39. Ayuda a encontrar nuevas e imaginativas soluciones
40. Reduce las situaciones de tirantez
41. Conduce a la paciencia
42. Enseña a "perder con deportividad"
43. Proporciona sentimientos de alegría y encanto
44. Conduce hacia la creatividad
45. Ayuda a distanciarse de los Acontecimientos
46. Comparte la simpatía y la risa
47. Fomenta la actitud positiva ante la Tarea
48. Genera momentos de encuentro y Diálogo
49. Ayuda al consenso del grupo
50. Encuentra motivos serios para reírse.

Como veremos más adelante, el papel que adopta el docente ante el alumnado es fundamental, no sólo para establecer los códigos que son aceptables en el aula, en este caso el humor, sino que, lo quiera o no, el docente es un modelo y ejemplo de comportamiento para el alumnado. Si el docente encara los contratiempos y las hostilidades con buen humor no sólo estará (aparte de los cincuenta beneficios citados) cuidando de su propio bienestar emocional, también estará sirviendo de modelo de persona positiva, esperanzada, constructiva y dialogante.

El profesorado y el alumnado tienen que pasar a diario tiempo juntos, casi nueve meses. Para los primeros es su profesión y cobran por hacer un buen trabajo con su alumnado. No creemos que el hacer la estancia en el aula agradable sea ningún extra; muy al contrario, consideramos que si el alumnado debe estar escolarizado por imperativo legal, los docentes tenemos la obligación moral de dar lo mejor de nosotros para que los "rehenes" sean voluntarios, un público que asista contento y disfrutando.

Por todos los beneficios que conlleva el uso del humor en el aula, invitamos al profesorado a que se vaya aproximando a dicho campo, sencillamente optando por no enfadarse ante los contratiempos en el aula, este será un buen comienzo que muy pronto dejará ver los frutos.

### 3.1.2.3 Interculturalidad y Animalismo

Si el Paradigma Intercultural centra sus objetivos en promover actitudes respetuosas y consideradas hacia los demás, debemos entender de ella misma que se opone a cualquier forma de daño a otros, promoviendo la empatía y la aceptación del otro.

Respecto a la Alteridad, Abdallah-Pretceil (1997) la vincula con la reflexión ética que nos lleva a un cuestionamiento de la identidad y la actividad de la comunidad, invitándonos a cuestionar e interpretar constantemente la acción, de uno mismo y en relación con otros. Ella se está refiriendo sólo a seres humanos, pero su argumentación podemos acercarla a nuestro discurso porque es coherente con ello, cuando dice que “la reconnaissance des différences ne doit pas conduire à l'abandon du principe d'universalité (...). L'éthique de l'altérité se situe dans une tension entre la singularité des situations et l'universalité des valeurs<sup>4</sup>. (op. cit, p. 129).

Y por ello queremos poner sobre la mesa la importancia del replanteamiento de nuestra relación con todo el planeta, suscribimos lo que dice Rafael Vázquez respecto al distinto trato que damos a los seres vivos, humanos y no humanos, “la consideración desigual de intereses basada en la especie de los individuos debe, por consistencia, rechazarse como una forma de discriminación –especismo–, tan carente de justificación como el racismo o el sexismo” (2016, p. 27). Pues se trata de categorizaciones realizadas por el grupo dominante.

Así que consideramos que el interculturalismo debería incluir bajo su paradigma la revisión de la postura ante los animales, considerando que posicionarse en el antiespecismo sería lo coherente, por, como dice Bentham, (en Vázquez, 2016) el solo hecho de que los animales puedan sentir agonía y sufrimiento les otorgaría un derecho fundamental a la vida, a no ser esclavizados ni torturados.

Desde un prisma educativo Vázquez afirma sobre los beneficios que pensar el antiespecismo supondría

<sup>4</sup> “El reconocimiento de las diferencias no debe conducir al abandono del principio universalidad (...). La ética de la alteridad es la tensión entre la singularidad de las situaciones y la universalidad de los valores”. Abdallah-Pretceil (1997, p.129)

... avanzar en la clausura de actitudes racistas, sexistas y discriminatorias en general. Los beneficios de esta nueva relación entre animales humanos y no humanos dentro de la zoópolis no serían solo éticos, centrados en un mayor respeto y consideración interracial, sino que podrían incorporarse argumentos medioambientalistas, nutricionales o solidarios”.

(Vázquez, 2016, p. 27).

Por lo tanto el especismo está en confrontación con el feminismo, el antirracismo, y posiciones económicas anticapitalistas pues, a decir de Vázquez, “el especismo está cerca de las posturas que justifican el racismo, el sexismo, la homofobia, el clasismo o el capacitismo en el seno de la especie humana” (Vázquez, op. cit, p.25). Cuestiones que como hemos ido viendo a lo largo del acercamiento teórico a los postulados de la educación intercultural, están altamente relacionadas.

Llevando más allá el tema, al terreno práctico, encontramos evidencias del alto interés que la práctica del animalismo en el aula suscita, ya que no sólo tiene beneficios *per se* (derivados del contacto placentero con los animales) pues en investigaciones sobre animalismo en el aula de la profesora-investigadora se constató “una mejora evidente del clima del aula y de las relaciones interpersonales, de los alumnos entre ellos y con el profesorado, aumentando la motivación y mejorando resultados académicos que en parte podemos atribuir a la mejora de dicha situación” (Sánchez Arjona, 2014, p. 3).

En el campo de las relaciones interpersonales con alumnado diverso, creemos que estimular la relación, física o no, del alumnado con los animales e incentivar la reflexión crítica sobre nuestra relación descompensada con ellos tendría múltiples beneficios, pues de una manera paralela y en ocasiones tangencial, se estaría contribuyendo a “el reconocimiento y la comprensión de emociones, la comprensión de problemas sociales, el desarrollo de la capacidad de solución alternativa de problemas, el autocontrol y la capacidad de tolerar la frustración, la flexibilidad cognitiva, la atmósfera en clase, la resolución pacífica de conflictos y el rendimiento académico” que son los beneficios que según Oros, Manucci y Richaud-De Minzi (2011, p. 497) una educación que considera las emociones produce en el alumnado.

Las prácticas educativas deben contribuir a salir del embotamiento emocional que produce vivir cosificando a los demás (personas o animales) sin promover un acercamiento y comprensión del otro, necesitamos una ciudadanía compasiva, empática y crítica, a quien no le sea indiferente la injusticia dirigida hacia cualquier ser sintiente, que en definitiva es el criterio sólido que esgrimen los antiespecistas:

El criterio general para regir nuestra conducta moral (...) no puede ser otro que el de no dañar a los demás; y quienes sean los demás solo ha de depender de si pueden ser dañados, con independencia de la especie a que pertenezcan. (Lara & Campos, 2015, p. 17).

### 3.2 Del Paradigma Competitivo al Paradigma Cooperativo

No cabe duda de que el modelo de desarrollo económico que seguimos ha mostrado una gran eficacia para incrementar la pobreza y la desigualdad en y entre las naciones, así como para esquilmar recursos en progresión geométrica. Este paradigma competitivo apoyado en las teorías evolutivas y aceptado como normal “determina nuestro pensamiento y acciones, imponiendo como “verdad” una concepción reduccionista y materialista del Hombre y valorizando unas maneras de ser y de hacer” (Rojas Herrera, Bastidas-Delgado, Gómez Aparicio, Isola, Martín, Peixoto de Albuquerque & Silva Díaz, 2007, p. 106) y divulgando con ello un tipo de ideología que

mantiene los intereses de diferentes actores, para conservar o modificar las estructuras de poder. En ese sentido, tienden a ser sectarias, a reconocer únicamente una parte de la historia (la que les es favorable) y a desdeñar todos aquellos aspectos que pueden resultar contradictorios o paradójicos y, por lo tanto, perjudiciales para sus intereses (Etkin, en Hernández Martínez, 2007, p. 145).

Hernández Martínez (2007) señala esta relación entre los valores empresariales y el contexto sociocultural construido sobre las bases de la democracia liberal, en donde para sobrevivir hay que superarse a sí mismo y superar a los demás en la frenética carrera por el éxito, donde



... la ideología tiene el importante papel de comunicar a los participantes de la organización (a) aquello que se considera existe y es verdadero; (b) aquello que se considera bueno, justo o correcto, y (c) aquello que se considera posible o imposible. (Etkin en Hernández Martínez, 2007, p. 144).

Lo cual hace bastante improbable o complicado que la sociedad se plantee otras visiones, a no ser que la educación intervenga ofreciendo caminos alternativos.

No solamente es cuestionable la idea de que el progreso a ultranza sea siempre positivo, sino el supuesto interés que ello tiene para las personas pues “aunque en el discurso administrativo y gerencial contemporáneo siempre está presente la idea de que “el recurso humano es lo más importante”, en la práctica se le desconoce sistemáticamente y su significado se mutila a través del discurso competitivo” (Hernández Martínez, 2007, p. 150).

Este paradigma competitivo es el que ha venido prevaleciendo, apoyado por el propio sistema, pero han existido otras visiones que ahora vuelven con renovadas fuerzas para cuestionar y frenar lo que el mismo autor define como “el aniquilamiento sistemático de nuestros congéneres a través de la maquinaria de la guerra y la depredación absurda de los recursos naturales por cuenta del aparato productivo -arropados por el- “desarrollo” científico y tecnológico” (p. 146).

En 1907, Kropotkin, en su libro “Apoyo Mutuo” hizo la siguiente afirmación “aquellos animales que adquieren hábitos de ayuda mutua son indudablemente los más aptos. Tienen más probabilidades de sobrevivir y alcanzar, en sus clases respectivas, el mayor desarrollo de la inteligencia y organización corporal”. González Molinero (2013) nos desvela los matices con los que Kropotkin enriqueció la teoría evolucionista de Darwin estableciendo la dicotomía siguiente:

- I) Organismo contra organismo en el caso de recursos limitados, lo cual nos llevaría a la competencia (“lucha por la supervivencia”) y,
- II) Organismo contra ambiente, en caso de ambientes rigurosos, lo que llevaría a la cooperación.

En palabras del propio Kropotkin: “la sociabilidad es una ley de la naturaleza como lo es la lucha mutua”.

Esta necesidad y mayor efectividad de la ayuda mutua como elemento básico de la evolución de las especies, la retomará la bióloga Lynn Margulis de quien destacamos la hipótesis Gaya y la Teoría de la Endosimbiosis que

Caballero Guiral (2001 p. 138) nos resume en dos ideas que hermanan estas teorías:

1. El planeta es un «sistema súper orgánico» (hipótesis fundamental de la teoría Gaya).
2. La evolución es el resultado de procesos cooperativos, no competitivos (idea principal de la Endosimbiosis).

Ambas ideas están relacionadas, pero nos queremos centrar en el segundo punto para cuestionar el modelo competitivo que se ha estado legitimando con teorías científicas evolucionistas y que forma parte tradicionalmente del sistema educativo, como paso previo al desarrollo empresarial.

Aunque la propuesta del paradigma cooperativo no necesita justificarse en un plano científico, nos parece relevante partir del mismo escalón y citar a Margulis que completa la visión de Darwin con un aspecto ignorado y es que “la evolución celular no es fruto de la mutación casual, ni de la competencia, sino de la cooperación. Cooperación entre organismos, y con el medio ambiente; esos son los agentes directores de la selección natural, y no la competitividad entre individuos” (Margulis en Caballero Guiral, 2001, p. 138).

Se hace necesario el uso del término paradigma para unificar la cantidad de teorías y prácticas que se vienen activando desde diversos campos mediante actitudes solidarias que gravitan en torno a la idea de que las normas y políticas, puesto que son de creación humana, pueden cambiarse y reconducirse por vías que busquen realmente el bien común, “el paradigma cooperativo ha sido aplicado como un código ético para hacer frente a la lógica excluyente, narcisista y egoísta del capital” (Rojas Herrera et al., 2007, p. 15)

En el paradigma cooperativo la máxima es “ayudar al prójimo como si fuera uno de los míos, constituyendo el fundamento de toda relación social”, nos dicen los mismos autores; y, aunque la frase tenga cierto recuerdo religioso, la verdad última de este paradigma es que no persigue un bien exclusivo, si no de todos y por eso mismo merece crédito y ser considerado como una alternativa viable.

Urge cerrar la puerta al antropocentrismo que aplaude al ser humano como centro del mundo permitiéndole hacer y deshacer como un niño malcriado antes de que sea demasiado tarde y hacernos comprender que:

A pesar de la poca importancia que la propia humanidad merece que se le conceda cuando se contempla la especie *Homo sapiens sapiens* desde la perspectiva planetaria de miles de millones de años de evolución celular, podemos restituírnos algo de nuestra antigua grandeza evolutiva al reconocer a nuestra especie, no como dueña y señora, sino como compañera; participamos en una asociación callada e incontrovertible con los organismos fotosintéticos que nos nutren, los productores de gas que nos proporcionan oxígeno, las bacterias heterótrofas y los hongos que eliminan y transforman nuestros desechos. Ningún designio político ni ningún avance tecnológico es capaz de disolver esta asociación. (Margulis en Caballero Guiral, 2001, p. 139).

Dicho lo cual el tránsito de un paradigma competitivo a cooperativo, es crucial para el desarrollo de una sociedad no excluyente, que aplique una visión de entendimiento humano a las prácticas económicas y socioculturales, y el plano donde comienza este cambio de mentalidad es sobre todo en la escuela.

### 3.2.1 Hacia una Pedagogía Interculturalista

La Interculturalidad nace dentro del ámbito de la educación cuando se hace necesario llevar un paso más allá la práctica Multicultural, precisamente porque se necesita enfocar la sociedad hacia una cultura de paz y comprensión, hacia una educación sana y equilibrada que procure obtener lo mejor de las personas, considerándolas en su individualidad antes que como un elemento impersonal perteneciente a un grupo cultural. Precisamente este juego de flexibilidad y equilibrio entre la unidad y la diversidad son los dos ejes del conflicto de la educación intercultural según Arroyo (2001) y sobre ese equilibrio deberán girar todas sus propuestas educativas. Para lograrlo no puede ser superficial y estereotipada sino profunda e interpelante.

Froufe plantea la Educación Intercultural como “una educación que defiende la solidaridad, el respeto a las distintas culturas y que apuesta por una educación democrática, pluralista, con igualdad de posibilidades, con diversas oportunidades para todos, dentro de las diferencias y por un enriquecimiento mutuo y compartido” (1991 p. 169). Una pedagogía que busque el desarrollo de la Interculturalidad, ha de ser aquella que promueva valores, comprensión de uno

mismo y del otro, que puedan generar actitudes solidarias en el alumnado y en el profesorado, aquella que como dicen Jiménez y Malgesini (1997) se base en la consideración de la diversidad humana como oportunidad de intercambio y enriquecimiento de todos los intervinientes, enfrentándose a la incoherencia de la educación monocultural. Para ello el aprendizaje debe ser significativo, como dice Arroyo (2001, p. 175 ) “si se pretende una educación en valores es imposible olvidar la conexión de estos con las emociones y los sentimientos, presentes, fundamentalmente, en la modalidad axiológica de los valores afectivos”. La misma autora concreta en dos presupuestos básicos los que harían posible una Educación Intercultural:

- La dependencia de los valores y la cultura que otorga contenidos distintos y jerarquías diferenciadas a los valores captados por cada cultura conformando las identidades culturales.
- Los valores comunes en todas las culturas sobre los que fundamentar una enseñanza compartida que permita llegar a nuevas cuotas de desarrollo, progreso y entendimiento mutuo. (Arroyo, op.cit, p. 153).

Carlos Jiménez y Graciela Malgesini (1997) en su *Guía de conceptos sobre migraciones racismo e interculturalidad* dejan establecidos de manera concisa cuales deberían ser los fundamentos sobre los que descansa una Educación Intercultural:

- a) Considerar la diversidad humana, no como un problema sino como algo positivo, como una gran oportunidad de intercambio y enriquecimiento.
- b) Estimar que el sistema educativo monocultural es pedagógicamente incoherente, en el sentido de que no despierta la curiosidad ni desarrolla la capacidad de imaginación.
- c) La educación intercultural va dirigida a todos. Es necesaria para todas las sociedades y culturas y para todas las categorías de personas. La aplicación restringida solamente a centros con presencia de minorías étnicas, distorsiona el sentido de la misma.
- d) La educación intercultural debe sopesar bien la relevancia de los factores culturales tanto étnico, religiosos o lingüísticos, a fin de que ello no genere efectos contraproducentes.

e) La educación en la interculturalidad exige la participación del conjunto de los colectivos de la comunidad.

Froufe señala la falta de ataduras que debe caracterizar una Pedagogía Intercultural pues para él

no es una ciencia estructurada, donde todo está diseñado y programado con anterioridad, desde las altas esferas administrativas y en todas sus reformas educativas, sino que es una Pedagogía que «se fundamenta en el encuentro entre grupos culturales diversos, por lo que la espontaneidad, los contactos interpersonales no sistematizados ni orientados, se conforman como sus recursos más adecuados; es más una “pedagogía de la improvisación”. (Froufe, 1991, p. 171).

Esta idea de pedagogía de la improvisación nos va a llevar a una defensa de las habilidades sociales del profesorado, para aprovechar las oportunidades de crecimiento que surgen de las interacciones en el aula, y nos lleva a revisar dos puntos muy interesantes para concretar la manera de implementar una educación intercultural: La Competencia intercultural, tanto del alumnado como del profesorado y el uso de herramientas metodológicas que faciliten el logro de los objetivos de una educación interculturalista.

### 3. 2. 1. 1. La Competencia Intercultural

Trabajar la interculturalidad en el aula deriva, además de los beneficios que vamos desvelando, en la adquisición de una Competencia Intercultural que Aguado (2003: p. 141) define como

las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural. Están orientadas a crear un clima educativo donde las personas se sientan aceptadas y apoyadas por sus propias habilidades y aportaciones, así como a permitir la interacción efectiva y justa entre los miembros del grupo.

En esa adquisición Santibáñez, Cruz y Eizagirre (2005, p. 15) señalan como básico el que “la gama de habilidades a desarrollar pasa por un

reconocimiento propio y del otro para luego, desde un plano de igualdad, poder comunicarme y dialogar con mis y sus diferencias”.

Para que este diálogo identitario sea posible Santibáñez et al. (2005, p. 15) señalan algunas de las habilidades que consideramos fundamentales:

Capacidad de escucha: Aprender a escuchar al otro y no sólo a oírle. Se trata de escucharle desde una perspectiva lo más abierta y atenta posible.

Empatía: Reconocerla me obliga a ponerme en su lugar, comprendiendo su realidad, sus motivaciones, sus miedos e intereses, asomándome a entender sus sentimientos.

Asertividad: La capacidad de escucha reclama también asertividad. Es necesario desarrollar la capacidad de expresar con respeto y claridad lo que cada persona opina, siente y considera irrenunciable.

Creatividad: Capacidad de imaginar respuestas o formas diferentes y diversas para hacer las cosas sin limitarse o autocensurarse.

Capacidad de renuncia: Entender a la otra persona (...) nos puede llevar a cambiar nuestras posturas, de modo que lleguemos a renunciar a determinados conceptos culturales en favor de una situación alternativa más satisfactoria para todas las partes.

Señalando y advirtiéndole que la competencia intercultural debe tener un doble destinatario: el inmigrante y el que acoge, para que sea eficaz en el logro del objetivo común.

Santibáñez *et al.* (2005, p. 6) recurren a Howell (1982) para explicar las fases evolutivas en la adquisición de la competencia intercultural y que está en relación con nuestro nivel de normalización y consciencia:

1. Incompetencia inconsciente en la cual las personas interpretamos de manera errónea las conductas de los otros procedentes de otras culturas sin ser conscientes de ello.
2. Incompetencia consciente en la cual, la persona es consciente de su error en la interpretación pero no toma medidas por evitarlo.
3. Competencia consciente en la que la persona piensa sobre su comportamiento en la interacción y modifica conscientemente el mismo para mejorar su efectividad.

4. Competencia inconsciente en donde se activa de manera automatizada y no es necesario reflexionar o pensar sobre la misma.

Para lograr las habilidades que despliegan la actitudes que facilitan la Competencia Intercultural, opinamos junto a Arroyo (2000, p. 13) que “interesa utilizar metodologías que creen en el aula un clima relacional que favorezca la confianza mutua, la aceptación, la seguridad y el respeto”. Y para ello se muestran como necesarias metodologías:

De estilo cooperativo: Favorece que los alumnos establezcan mecanismos de colaboración y ayuda, refuerza la cohesión grupal al conectar sus tareas individuales para un objetivo común, mejora la autoestima, mejora la capacidad de comprensión y respeto hacia quienes nos rodean, favorece la adquisición de competencias sociales, desarrolla la capacidad empática, de situarse en la perspectiva del otro, proporciona experiencias satisfactorias de interacción en igualdad y estimula el progreso cognitivo, sea por la vía del conflicto sociocognitivo o por la vía de la cooperación y las acciones conjuntas.

De enfoque socioafectivo: Contribuye a la adquisición de competencias sociales (ya que la interacción constructiva con el grupo de iguales favorecer e incrementa las habilidades sociales de niños y niñas), la promoción de actitudes, de aceptación, respeto, apoyo y colaboración, el refuerzo de la autoestima o la mejora general del clima del aula.

De enfoque comunicativo: este enfoque, más reciente, ayuda a plantear actividades que relacionan la interacción, el trabajo cooperativo y la comunicación. (Arroyo, 2000, p. 14)

Gómez-Lara (2003) propone seis estrategias de intervención transversales:

1. Promover el encuentro y la comunicación entre personas de diferentes culturas, creando espacios y tiempos para ello, construyendo grupos heterogéneos y trabajando de manera grupal y cooperativa.
2. Trabajar activamente contra las visiones estereotipadas y las discriminaciones consiguientes.
3. Potenciar la diversidad cultural y el descubrimiento de otros valores culturales: Promover el orgullo por la cultura propia a la vez que una actitud de respeto y mentalidad abierta hacia otras realidades culturales.

4. Tomar conciencia de un mundo diferente y desigual y actuar de forma responsable ante esta realidad.
5. Aprender a afrontar los conflictos de manera positiva.
6. Planificar los cambios necesarios para avanzar hacia la interculturalidad.

Estas propuestas para la adquisición de la competencia intercultural deben integrarse y cocinarse en el diseño de un currículum flexible, organizado por los centros escolares y docentes en función de su caso particular, intervenir desde el trabajo al alcance del profesorado puede influir en su desarrollo a nivel individual y puede que a largo plazo a nivel social, pero para alcanzar la verdadera propuesta del informe Delors hace falta que las propias instituciones se impliquen en ello, mientras este paso no se dé, nos estaremos acercando, pero con una lentitud impropia de lo que el nuevo orden mundial necesita.

### 3. 2. 2. Herramientas metodológicas que fomentan los valores interculturales

Antes de recopilar algunas herramientas que creemos reman en la misma dirección que la educación intercultural, queremos señalar que nuestro punto de partida coincide con la opinión de Froufe (1991, p. 52), que opina que “las ficciones pedagógicas —como el alumno medio— deben ser desterradas del campo educativo. Cada alumno es único y distinto”, y por ello la atención a la diversidad debería ser una constante en el aula así como promover la comprensión a todos los niveles, pues como dice Misgeld (1997) el que haya un alto grado de información y conocimiento no implica necesariamente un alto grado de comprensión. Para Fernando Hernández (2000, p. 43) este “comprender es ser capaces de ir más allá de la información dada, poder reconocer las diferentes versiones de un hecho y buscar explicaciones y plantear hipótesis sobre las consecuencias de esta pluralidad de puntos de vista” y por lo tanto supone conectar “el pasado y el presente, entre los significados que diferentes culturas otorgan a las manifestaciones simbólicas y las versiones de los hechos objeto de estudio” (p. 44).

Hernández condensa en esta afirmación “el objetivo de todo aprendizaje es establecer un proceso de inferencias y transferencias entre los conocimientos que



se poseen y los nuevos problemas-situaciones que se le plantean a los individuos” (2000, p. 44) el pensamiento de Vigotsky para conducirnos hasta un sistema de aprendizaje que conjugue lo transdisciplinar con las competencias, y esto lo encontramos planteado en el trabajo por proyectos.

### 3. 2. 2. 1. El trabajo por proyectos

Diversos autores han venido presentando las excelencias del proyecto como Dewey y posteriormente Kilpatrick, autores a los que se han ido sumando otros que rescatan estas metodologías que se oponen al autoritarismo en la escuela, al aprendizaje unidireccional y a la clase magistral y que Frida Díaz Barriga (2005) adjetiva como *experienciales y situadas*.

Hernández define el trabajo por proyecto como “una manera de representar el conocimiento escolar basado en el aprendizaje de la interpretación de la realidad, orientada hacia el establecimiento de relaciones entre la vida de los alumnos y profesores y el conocimiento de las disciplinas (que no coinciden con las materias escolares) y otros saberes no disciplinares (...) que por su complejidad favorece el mejor conocimiento por parte de los alumnos y los docentes de sí mismos y del mundo en el que viven” (2000, p. 42). Su trabajo en el aula permite:

- a) Acercarse a la identidad de los alumnos y favorecer la construcción de la subjetividad.
- b) El currículum así se configura como un proceso en construcción al relacionarlo con los problemas que viven y a los cuales necesitan responder los alumnos en sus vidas.
- c) Tener en cuenta lo que sucede fuera de la escuela.
- d) Replantear la función docente.

Perrenoud (2000) dice que los elementos que caracterizan el proyecto es ser una empresa colectiva dirigida por el grupo curso donde el docente anima, pero no decide, la producción se orienta a un resultado concreto y se desarrollan

tareas en las que el alumnado juega un rol activo, esto suscita el aprendizaje de saberes y de procedimientos de gestión de proyecto, al mismo tiempo que se ponen en relación con objetivos de una o más disciplinas contenidas en la programación.

El mismo autor plantea otros tantos beneficios y desarrolla hasta 12:

1. Lograr la movilización de saberes o procedimientos, construir competencias.
2. Dejar ver prácticas sociales que incrementan el sentido de los saberes y de los aprendizajes escolares.
3. Descubrir nuevos saberes, nuevos mundos, en una perspectiva de sensibilización o de "motivación".
4. Plantear obstáculos que no pueden ser salvados sino a partir de nuevos aprendizajes, que deben alcanzarse fuera del proyecto.
5. Provocar nuevos aprendizajes en el marco mismo del proyecto.
6. Permitir identificar logros y carencias en una perspectiva de autoevaluación y de evaluación final.
7. Desarrollar la cooperación y la inteligencia colectiva.
8. Ayudar a cada alumno a tomar confianza en sí mismo, a reforzarla identidad personal y colectiva a través de una forma de empowerment, de toma de un poder de actor.
9. Desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas.
10. Formar para la concepción y la conducción de proyectos.

A estos objetivos, se agregan beneficios secundarios que a nosotras nos parecen igualmente relevantes porque contribuyen a la cohesión emocional del grupo:

11. Implicar a un grupo en una experiencia "auténtica", fuerte y común, para volver a ella de una manera reflexiva y analítica y fijar nuevos saberes;
12. Estimular la práctica reflexiva y las interrogantes sobre los saberes y los aprendizajes. (Perrenoud, 2000, pp. 4-5).

Los proyectos además de todos los aspectos mencionados, contribuyen claramente contribuyen a desarrollar competencias en el alumnado que Hernández (2000) compila en la construcción de la propia identidad, la autodirección, la inventiva, la crítica, el planteamiento y la resolución de problemas, el diagnóstico de situaciones y el desarrollo de estrategias analíticas, interpretativas y evaluativas; la integración conceptual, la toma de decisiones, ya

que ha de elegir lo que es relevante en la investigación y lo que se ha de incluir en el proyecto para comunicarlo, la comunicación interpersonal y hacerse responsable de sus aportaciones mediante la escritura u otras formas de representación.

Finalmente y para no extendernos más citamos nuevamente a Díaz Barriga (2005, p. 32) quien extrae de las ideas de Dewey las dos tendencias principales que dan sentido al mismo:

- a) la enseñanza centrada en el facultamiento del alumno, en el desarrollo de su independencia y responsabilidad, y
- b) la formación orientada a mejorar la vida en sociedad en virtud de una práctica social y formas de comportamiento democráticas.

Estos aspectos, los que hacen que el alumnado participe con sus logros en procurar el bien social lo hacen especialmente atractivo y muy en consonancia con las pretensiones de la Educación Intercultural, estas acciones en el aula se completan con una implementación que tenga en cuenta la diversidad y la inclusión en el aula, lo que nos lleva al aprendizaje cooperativo que explicamos a continuación.

### 3. 2. 2. 2. El trabajo cooperativo

El aprendizaje cooperativo, es junto a los trabajos por proyectos un medio perfecto para el desarrollo de la Educación intercultural. Término que con frecuencia se confunde con la colaboración, según Pujolás (2009, p. 233) “la cooperación añade a la colaboración un plus de solidaridad, de ayuda mutua, de generosidad, que hace que los que en un principio simplemente colaboran para ser más eficaces, acaben tejiendo entre ellos lazos afectivos más profundos...”.

Este estilo de aprendizaje surge (Johnson & Johnson, 1999) de la confluencia de tres perspectivas teóricas generales:

- *La interdependencia social* afirma que la forma y estructura los individuos interactúan determina los resultados. La interdependencia positiva (cooperación)

da como resultado el que las personas estimulan y facilitan los esfuerzos del grupo por aprender. La interdependencia negativa (competencia) suele dar como resultado la interacción de oposición, las personas desalientan y obstruyen los esfuerzos del otro

- *La evolutiva-cognitiva* cuando las personas cooperan en su medio, surge cierto desequilibrio cognitivo, que a su vez estimula la capacidad de adoptar otros puntos de vista acelerando el desarrollo intelectual de una persona forzándola a alcanzar el consenso con otros. Una idea clave es la zona de desarrollo próximo de Vigotsky que sostiene que el alumnado multiplicará su aprendizaje en cooperación con otros.

- *La conductista*, que afirma que el alumnado se mueve por motivación hacia las actividades que conlleven alguna recompensa, alejándole de aquellas que no le compensen o que le sancionen y el aprendizaje cooperativo está diseñado para no sólo ayudar a todo el grupo, sino a proporcionar incentivos para el logro de objetivos.

Estas tres patas teóricas forman la estructura básica de la propuesta en aprendizaje cooperativo, aunque para Johnson & Johnson, es la de la Interdependencia social la que adquiere mayor protagonismo.

La conveniencia del trabajo cooperativo en el aula viene avalado por múltiples investigaciones comparativas con métodos competitivos e individualistas, Johnson, Johnson & Holubec (1999, p. 10) recopilan las coincidencias favorables en los siguientes resultados:

1. Mayores esfuerzos por lograr un buen desempeño: esto incluye un rendimiento más elevado y una mayor productividad por parte de todos los alumnos (ya sean de alto, medio o bajo rendimiento), mayor posibilidad de retención a largo plazo, motivación intrínseca, motivación para lograr un alto rendimiento, más tiempo dedicado a las tareas, un nivel superior de razonamiento y pensamiento crítico.
2. Relaciones más positivas entre los alumnos: esto incluye un incremento del espíritu de equipo, relaciones solidarias y comprometidas, respaldo personal y escolar, valoración de la diversidad y cohesión.
3. Mayor salud mental: esto incluye un ajuste psicológico general, fortalecimiento del yo, desarrollo social, integración, autoestima, sentido de la propia identidad y capacidad de enfrentar la adversidad y las tensiones.

Se trata de fomentar en especial la responsabilidad individual y grupal ya que cada quién, tendrá diferente cometidos y el éxito del grupo dependerá de que cada cual asuma su responsabilidad. La coordinación y estructuración de las tareas y los tiempos debe estar bien coordinadas por parte del docente, que tiene una mayor intervención y que debe ofrecer constante retroalimentación al alumnado con mensajes verbales o visuales de motivación que el mismo alumnado aprenderá a utilizar con sus compañeros y compañeras de grupo. Es por lo tanto una herramienta muy potente para el desarrollo de habilidades sociales.

En cooperativo los elementos del aula juegan una función que debe estar pensada para facilitar la interacción, con lo que el alineamiento por filas de las mesas queda definitivamente en el pasado. Los tiempos en los que se pueden fragmentar las distintas tareas también deben estar pensados y controlados por el docente para que no haya dispersión, pérdida de tiempo o efecto polizón (el que se beneficia del grupo sin aportar). La composición de los grupos será meditada también para que el alumnado con más problemas se encuentre arropado por componentes grupales positivos y populares, sólo el docente, conocedor de las características de su grupo, puede combinarlos de la mejor manera posible. Aunque los grupos pueden variar, como proponen Johnson et al. (1999) adecuándolos a los distintos tipos de grupos que pueden ser informales, formales o de base, el tipo que se elige va a ir en función del tiempo que se determine para la tarea. Los trabajos por proyectos se ubicarían en el trabajo cooperativo en aquellos diseños de mayor duración.

Estos autores proponen cinco elementos esenciales que deberán ser explícitamente incorporados en cada clase:

El primer y principal elemento del aprendizaje cooperativo es la **interdependencia positiva**. El docente debe proponer una tarea clara y un objetivo grupal para que los alumnos sepan que habrán de hundirse o salir a flote juntos.

El segundo elemento esencial es la **responsabilidad individual y grupal**. El propósito de los grupos de aprendizaje cooperativo es fortalecer a cada miembro individual, es decir, que los alumnos aprenden juntos para poder luego desempeñarse mejor como individuos.

El tercer elemento esencial es **la interacción estimuladora**, preferentemente cara a cara, cada uno promueve el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender.

El cuarto componente consiste en enseñarles algunas **prácticas interpersonales y grupales** imprescindibles. Los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y deben sentirse motivados a hacerlo. Hay que enseñarles las prácticas del trabajo en equipo con la misma seriedad y precisión como les enseña las materias escolares.

El quinto elemento fundamental del aprendizaje cooperativo es **la evaluación grupal**. Esta evaluación tiene lugar cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y, manteniendo relaciones de trabajo eficaces.

Estos cinco elementos básicos representan además una disciplina que debe aplicarse rigurosamente para producir las condiciones que conduzcan a una acción cooperativa eficaz.

Existe una cantidad considerable de propuestas amenas para implementar el trabajo cooperativo que se pueden encontrar en red.

### 3. 2. 2. 3. Estrategias y Técnicas para el desarrollo del los valores interculturales

Para lograr una Educación Intercultural se hace necesario trabajar para la adquisición de valores que van a facilitarla, esos valores se influyen y retroalimentan haciendo que las personas necesiten llevar su ética y su posicionamiento social un paso más, desde la ética cívica de mínimos Santibáñez et al. (2005, p. 7-8) resumen los objetivos de la educación intercultural en los siguientes:

1. Descubrir lo que cada uno valora.
2. Conocer la propia jerarquía de valores.
3. Conocer, reconocer y construir significados para unos valores mínimos universales y de los Derechos Humanos.
4. Profundizar en el significado que conceptos-valores tienen para cada persona.

5. Adquirir estructuras universales de juicio moral a través del conflicto cognitivo.
6. Aumentar la coherencia conductual con relación a los valores.
7. Comprometerse con los valores.
8. Construir una identidad personal acorde con los valores defendidos.
9. Construir unas normas de convivencia que regulen la vida colectiva.

Se ayuda al alumnado a conocerse y situarse o resituarse ante el resto de personas y los acontecimientos sociales, para lograr una apertura del alumnado a los valores y una actitud comprensiva y solidaria Ortega y Mínguez (2001) abogan por una metodología específica que se debe acometer en unas condiciones ambientales óptimas en las que haya acción, participación, respeto, convivencia, consenso, afectividad, no resultando suficiente exponer los valores sino que se precisa experimentarlos en el entorno próximo.

Sánchez Núñez nos ofrece un compendio de estrategias y técnicas que son idóneas para el desarrollo y promoción de los valores en el aula bajo la supervisión del docente:

Los dilemas morales (Kolberg, 1976), la clarificación de los valores (Gervilla, 1997, Medrano 1999), los ejercicios autobiográficos y las autobiografías guiadas (Buendía y Soriano, 1999), la inculcación de valores (Casares, 2001), el análisis de valores (Álvarez, 2001), Aprendizaje para la acción (Marín, 2001). Así como un conjunto de técnicas para educar en valores, recogidas por Álvarez (2001) en función del tipo de agrupamiento, la finalidad perseguida y la participación del educando (Actividades recreativas, brainstorming, clínica del rumor, conferencia, debates, entrevista colectiva, estudio de casos, mesa redonda, grupo de discusión, roleplaying,...). (Sánchez Núñez, 2006, p. 215).

Creemos por lo tanto que existen suficientes herramientas, estrategias y técnicas al alcance del profesorado para ejercer una docencia en la que de manera amena y significativa se trabajen objetivos, contenidos y valores que contribuyan a la formación de una ciudadanía justa y humanista, rica en valores solidarios.

### 3.3 Marco Legislativo

La enseñanza secundaria nace hace un siglo y medio y lo hace orientada a la universidad, siendo en principio elitista y selectiva hasta la segunda mitad del siglo XX en que actúa como lanzadera social al introducir estudios profesionales e incluye progresivamente a las mujeres.

Los sistemas educativos nacionales comienzan a dibujar marcos normativos con la idea de que el currículum cobre una relativa universalidad, pero en el análisis temporal de los movimientos sobre las tendencias y leyes educativas, encontramos que los caminos que se toman al legislar sobre educación van a estar casi siempre enfocados a los intereses o ideales del grupo político dominante, y aunque la educación y la cultura deberían estar al servicio del ciudadano, de hacerle más libre y más autónomo, la realidad es que las legislaciones vienen a condicionar bastante el futuro de las personas, determinando en ocasiones desde muy temprana edad quién vale y quién no, siendo difícil decir con objetividad cuando una decisión política está perjudicando a la sociedad a la que sirve porque esté potenciando una educación que beneficie a unos colectivos en detrimento de otros o bien que aliente el adoctrinamiento o induzca ciudadanos pasivos y acríticos con el sistema.

De una manera generalizada durante el siglo XX y aún en parte del XXI, se sigue valorando el saber no “en tanto que pueda formar a las personas, sino en la medida en que ayuda a producir cosas y a controlar procesos naturales y sociales” (Gimeno Sacristán, 2010, p. 40) y es por esto por lo que es importante que los gobiernos diseñen sus currículos intentando evitar arbitrariedades y es también por esta fuerza de los intereses económicos que hay que salvaguardar la educación y la cultura no con un fin productivo, sino con una intención humanista que busque la felicidad y la potenciación de las posibilidades de desarrollo de las personas sin que tengan que ser rentables más que a ellas mismas y al colectivo. Esta idea utilitaria de la educación creará dudas sobre las intenciones de las competencias básicas que deberán ser despejadas haciendo una correcta puesta en práctica en las aulas. No se trata en todo caso de cerrar el paso a destrezas profesionales en el alumnado, sino de educar de manera significativa para que lo aprendido sirva porque son conocimientos “con sentido” y no mera transmisión de



datos que no tienen aplicación o la tienen, pero orientadas a una definición de éxito en la vida que puede ser cuestionable.

Como muestra de estas diferencias de puntos de vistas que afectan a la raíz misma de las leyes educativas que van a afectar a los ciudadanos, mostramos lo que en sus preámbulos respectivos dicen la LOE y la LOMCE que es la *Educación*:

#### LOMCE:

La educación es el motor que promueve el bienestar de un país. El nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor.

En la esfera individual, la educación supone facilitar el desarrollo personal y la integración social. El nivel educativo determina, en gran manera, las metas y expectativas de la trayectoria vital, tanto en lo profesional como en lo personal, así como el conjunto de conocimientos, recursos y herramientas de aprendizaje que capacitan a una persona para cumplir con éxito sus objetivos.

#### LOE:

La educación es el medio más adecuado para construir la personalidad, desarrollar al máximo las capacidades, conformar la propia identidad personal y configurar la comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas.

Con lo que se pone de manifiesto cómo puede ponerse el acento en distintos aspectos de la educación según el enfoque socio político del grupo de gobierno.

Encontramos positivo y urgente que a nivel mundial y nacional se adopten acuerdos sobre mínimos educativos y vemos como un imperativo que se haga realidad el acceso mundial a la educación, es necesario apuntarlo pues nos sirve para recordar que estos desfases educativos entre países corre en perjuicio de todos, ya que el diálogo y la mentalidad abierta y respetuosa (de las cuales la escuela debe ser adalid) cuando falta, lleva a los desastres humanos que venimos conociendo desde el principio de la humanidad.

Centrándonos en nuestra zona de influencia directa, vamos a hacer un somero repaso a las acciones políticas colectivas europeas y españolas porque de ellas tendrán que venir las mejoras que esperamos para un futuro, esperemos que cercano.

#### 3.3.1. El sistema educativo en el marco europeo

Tras la II Guerra Mundial, los países europeos manifiestan su deseo de dibujar una Europa unificada sin perder sus identidades y hacerlo de una manera pacífica, igualmente Egido (1996) apunta a que la regularización y los acuerdos comunes en el campo educativo siempre caminarán más despacio que los económicos, para la autora una de las razones de esta lenta convergencia educativa es la ausencia casi total de una política comunitaria en materia de educación comparable a la desarrollada en otros sectores, por lo que aunque en este momento mantienen un marco común bastante similar, podemos encontrar diferencias importantes de unos países a otros. Desde 1957 hasta nuestros días se han sucedido algunos acuerdos comunitarios en los que ha ido cobrando relevancia la educación, desvinculándose del enfoque económico que es el que realmente impulsó el deseo de acuerdos y acercamientos.

Existen varios grandes Tratados comunitarios:

- La etapa del Tratado de Roma.

En el año 1957 se constituye la Comunidad Económica Europea (CEE en adelante), cuando se firma el Tratado de Roma no hay aún referencia a educación y todo parece girar en torno a la idea de un "mercado común". Este

tratado estaba más interesado en tomar decisiones económicas conjuntas y conseguir la libre circulación de trabajadores y mercancías: El objetivo es trabajar por "la constante mejora de las condiciones de vida y de trabajo de los pueblos" (Tratado de Roma, 1992, p. 14). Este tratado estará vigente hasta 1986, como veremos más adelante, este nacimiento de gestión intercomunitaria enfocada a la optimización del mercado tendrá posteriormente una influencia negativa a la hora de introducir las competencias básicas, cuestión que desarrollaremos más adelante.

- La etapa del Acta Única Europea, de 1986 a 1992.

Esta etapa es crucial para España puesto que entramos en la CEE acatando de esta forma los objetivos que se propuso cumplir el nuevo tratado "Acta Única Europea" hasta 1992. Sigue sin haber una referencia explícita a la educación pero sí se observan intereses claros de mejora social que de alguna forma la incluyen y terminarán desembocando en acuerdos y proyectos educativos, determinación de líneas concretas de actuación referidas sobre todo a formación del profesorado y/o alumnado universitario, apareciendo ya el conocido programa ERASMUS, ayudas a la Formación Profesional y un manifiesto deseo de hacer extensivo el interés por la nueva identidad europea animando a la introducción en el currículo de dos lenguas extranjeras. Comienzan las visitas de unos países a otros para analizar los sistemas y se logra al menos homologar el Libro Europeo de Escolaridad, todo ello pasos previos e importantes para lograr una mesa de diálogo y tomar acuerdos generales, que tras la cumbre de Maastricht desembocará en la firma del Tratado de la Unión Europea.

- La Etapa del Tratado de la Unión Europea, a partir de 1992.

En este tratado, se incluye por primera vez un capítulo dedicado a la educación, titulado "Educación, Formación Profesional y Juventud", en él dirá:

La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los estados y, si fuera preciso apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística. (Art. 126.1, p. 47).

En este artículo se anima a la cooperación entre los estados, pero sigue quedando al arbitrio de cada país el diseño de su currículo educativo. Se continúan las líneas de actuación del periodo anterior, se incentiva la educación a distancia y se amplía la cantidad presupuestaria para ayudas a la educación, principalmente a los programas que ya estaban en marcha (Erasmus, Comenius, Eurydice, Sócrates) y se añade el programa Leonardo da Vinci que viene a completar al programa Sócrates.

- De 1999 a nuestros días.

La Unión Europea no tiene competencias en materias educativas, por lo que la convergencia entre los países miembros se va produciendo de manera libre y flexible, guiada y animada por la UNESCO y la OCDE con sus recomendaciones en materia educativa y cultural. Se coincide básicamente en definir la educación como obligatoria hasta los dieciséis años y en la potestad que se deja a las escuelas para adaptar el currículo al contexto de cada lugar, aunque este índice de autonomía pueda variar de un país a otro. Apuntamos como otra forma de convergencia el que cada escuela tome las decisiones sobre su currículo escolar de forma colegiada con otros componentes de la comunidad (Alumnos, profesores, padres, personal de administración, equipo de dirección, etc.).

Sí podemos decir que en el presente siglo, tanto la OCDE, como la UNESCO y la Unión Europea presentan a los países miembros como finalidad educativa fundamental el que los currículos estén diseñados para una “Educación para toda la vida”, es de esperar que a la luz de este principio puedan las Competencias Básicas lograr una convergencia mayor en materia de educación, de manera flexible y abierta.

Por otro lado, en la enseñanza superior sí se ha llegado a acuerdos concretos que permiten equiparar las titulaciones, sustentándose en los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad, siendo Bolonia el marco que permitió el acuerdo entre 29 países firmantes.

Este proceso se concretó en:

- .Creación de un sistema de títulos fácilmente interpretables y comparables.
- .Generalización de la estructura de grado y postgrado
- .Creación de un sistema común de créditos (ECTS) que permite traducir en horas el trabajo universitario.

.Estímulo a la creación de criterios de evaluación, metodologías y acreditaciones de calidad equiparables.

Coincidimos con Gómez, Puig, Quirós y Viaño (2004) en que el plan Bolonia supone una oportunidad para revisar los planes de estudio de cada país adecuándolos a un modelo homologable y reconocible internacionalmente, también es una oportunidad para mejorar los esquemas en docencia, investigación y gestión y por último, es una oportunidad para avanzar de forma coordinada con Europa hacia un modelo de formación centrado en el trabajo y el aprendizaje del estudiante, el desarrollo de competencias que lo preparen para un aprendizaje continuado a lo largo de la vida, y la adaptación a la variedad y la pluralidad cultural de nuestro espacio europeo.

Ferrán Ferrer, Naya y Valle (2004) encuentran que en materia educativa los diversos países de la Comunidad Europea convergen en:

Autonomía escolar, participación de la comunidad educativa en la escuela, principios inspiradores del currículo, Objetivos Generales, diversificación en itinerarios curriculares, diversificación en tipos distintos de escuela, áreas emergentes (idiomas/TIC), predominio del inglés como lengua extranjera, existencia de Ed. Especial en las escuelas, esfuerzo por integrar a los alumnos con N.E. en centro de E. General, atención a la diversidad, ratio, días de clase por semana, existen orientaciones desde el currículo, el profesor goza de cierta libertad metodológica, agentes que realizan la evaluación durante la secundaria inferior, posibilidad de repetición, título terminal, salida Post-secundaria inferior

Y divergen en:

Prescripción y diseño, Objetivos Específicos, Obligatoriedad/Optatividad, requisito de ingreso en la secundaria inferior, áreas obligatorias, días de clase al año, carga lectiva anual, carga lectiva semanal, carga lectiva diaria, aspectos evaluados durante la secundaria inferior, métodos de evaluación, escalas de puntuación y alternativas para los que no superan los objetivos.

En opinión de Romero Ramírez (s.f.) a pesar de los esfuerzos por unificar criterios los estados miembros difieren bastante y siguen sin invertir lo necesario en educación y adecuar de manera efectiva el currículum escolar a los intereses

de la población, produciendo esto datos alarmantes en la tasa de abandono escolar, que en el caso español, aunque este va descendiendo progresivamente, es preocupante por el alto índice que sigue manteniendo en comparación con el resto de la UE, correspondiendo en 2015 a España uno de los valores más altos de abandono temprano de la educación-formación 12,3% para los hombres y 9,5% en las mujeres, solo superados por Malta (16,9%) y Rumanía (18,3%) según datos del Instituto Nacional de Estadística.

### 3.3.2. El sistema educativo en el marco español

#### 3.3.2.1. Proceso histórico

Cuando a mediados del siglo XIX se comienzan a definir los sistemas educativos nacionales, en España ya se trazan las primeras líneas en 1814 en la Constitución de Cádiz (informe Quintana) y será sobre todo la secundaria la que tenga que arrastrar hasta nuestros días ser campo de batalla política entre liberales y moderados, lo que nos lleva tristemente a pensar que no hemos evolucionado al no ser capaces de blindar la educación de los vaivenes políticos que pretenden formar un ciudadano amoldado a sus ideales.

Las posiciones encontradas tienen una contienda que se concreta en dos posiciones claramente diferenciadas.

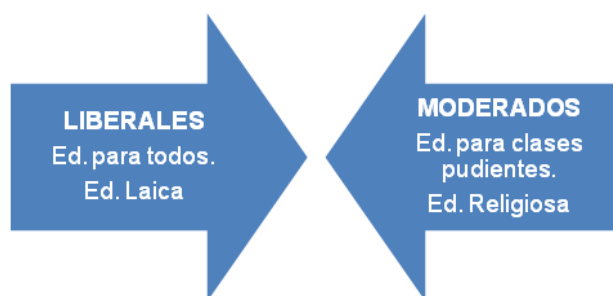


Figura 3: Elaboración propia a partir de Jiménez Sánchez (2010)

Tomamos nota del resumen histórico que hace de la educación en España Jiménez Sánchez (2010) y comentamos las más relevantes leyes y reformas de las muchas que se han sucedido en nuestro país.

La ley de instrucción Pública (1857, Ley Moyano, moderado) establece el primer organigrama de nuestro sistema escolar dividiéndolo en elemental y superior, esquema que durará hasta el comienzo del siglo XX en que la industrialización inducirá a la creación de un segundo bachillerato técnico (Plan Bugallal, 1903), más tarde (Plan Callejo, 1928) se instaurarán las dos líneas de bachillerato conocidas como ciencias y letras. También es reseñable que al comienzo del siglo XX se crea el Ministerio de Instrucción Pública, ya que hasta ese momento la educación estaba siendo gestionada por los Ministerios de Gracia y Justicia, Gobierno y Fomento, lo que llevaba a situaciones inestables en un campo ya de por sí políticamente movedizo.

En 1938, sin haber concluido la guerra Civil la facción franquista se dio prisa en imponer un plan de estudios que formase intelectual y moralmente a sus futuras clases dirigentes, destacando este currículum por su alto contenido católico y patriótico y la relevancia otorgada a las lenguas clásicas y la duración de este bachillerato era de siete años y concluía con un examen de estado que otorgaba el título de bachiller y posibilitaba el acceso a la universidad. Unos diez años más tarde aparecerán los institutos laborales que junto con el bachillerato técnico se ocupaba del ámbito más profesional de la educación.

En 1953 con la Ley de Ordenación de Enseñanza Media el bachillerato se divide en elemental y superior. El hecho de que pudiese accederse a ciertos trabajos con el nivel elemental del bachillerato hizo que se popularizase y subiesen los índices de matriculados. Las cifras del modelo de secundaria para minorías dan un salto considerable al pasar al modelo de educación de masas.

El bachillerato masificado en los sesenta tuvo que enfrentarse a una serie de problemas (escasez de profesorado, elevado índice de suspensos en las reválidas) que se trataron de atajar con los objetivos centrales del “Libro Blanco” en el que se sentarían las bases de la Ley General de Educación (LGE) que vuelve a modificar el nivel elemental del bachillerato pasándolo a los últimos cursos de la Enseñanza General Básica (EGB) que quedaba formada por ocho cursos obligatorios y gratuitos y que ofrecían al terminar dos posibilidades: Título de escolaridad y el Graduado Escolar. El primero era ofrecido a quienes habían

asistido pero no habían logrado aprobarlo y sólo les habilitaba para seguir los estudios en la Formación Profesional; por otro lado el Graduado Escolar sí permitía el acceso al siguiente ciclo de estudios, empezando ya en este nivel a diversificar los contenidos entre prácticos y academicistas. Los siguientes ciclos eran el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) que terminaba en un curso de preparación universitaria (COU) y la Formación Profesional (FP) I y II que formaba para el mundo laboral.

La LGE tuvo una vigencia de veinte años, la llegada de la democracia planteó la posibilidad de realizar reformas que se fueron introduciendo paulatinamente previa fase experimental en algunos centros del territorio MEC en 1983, esta reforma experimental sirvió de base para la Ley de Ordenación General de Segunda Enseñanza (LOGSE) que se implantó en 1990. La novedad que traía esta ley era la Enseñanza Secundaria Obligatoria, Básica y Gratuita, de cuatro años de duración (12 a 16) con un currículum común más algunas optativas, más un Bachillerato de dos años dividido en cuatro modalidades: Artes, C. de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y C: Sociales y Tecnología. En todas las especialidades había asignaturas comunes, propias de modalidad y optativas. La FP, aunque cursarla no impide llegar a la universidad, no era considerada como un camino paralelo y sencillamente formaba a los alumnos para desempeñar alguna profesión.

En 2006 se dicta la LOE que viene a retomar la LOGSE con algunas modificaciones, la secundaria de cuatro años en los que los tres primeros son materias comunes y algunas optativas y el cuarto curso en el que las asignaturas se eligen en función de la especialidad que se seguirá en bachillerato o ciclo formativo de grado medio. El Bachillerato se mantiene igual y la FP se organizará en torno a módulos.

En el 2014 se vuelve a dar un paso atrás con la entrada en vigor de la LOMCE, aunque basada en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE), el actual gobierno conservador ha llevado a cabo una modificación, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), con ella ha causado conmoción social por las modificaciones, ampliaciones y recortes de asignaturas que efectúa en el currículum y por las muchas medidas que van a ir en contra de una calidad educativa.



A pesar de que en la LOMCE se dice que “El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio (...) Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país. Por ello, todos y cada uno de los alumnos y alumnas serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos (...) El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias. (Sec. I)

La realidad es que luego deja bajo mínimos aquellas vías que más contribuirían a su logro, citamos a Verger (2013) para señalar algunos de estos cambios que creemos afectan realmente a la calidad de la enseñanza:

Incremento ratio profesor alumno en un 25%, desarticulación de diferentes servicios de apoyo a estudiantes con N.E. y problemas de aprendizaje. Salario docente recortado, carga docente incrementada, aumento considerable de los días de baja necesarios para sustituir a un profesor, incremento de tasas universitarias y aparición de tasa en la F.P., recortes en becas, itinerarios en función de aptitudes a partir de 4º de ESO, introducción de reválidas y estímulo de competición entre centros son algunas de las acciones acometidas en la reforma.

A continuación nos centramos en el área Educación Plástica y Visual (y Audiovisual en LOMCE).

### 3.3.2.2. Situación actual de la Educación Plástica y Visual (y Audiovisual)

A pesar de que la educación Artística se consideraba una materia a salvo, con la LOMCE también ha sido puesta en la piqueta al pasar a ser optativa de configuración específica según el Real Decreto 1105/2014 de 26 de Diciembre, compitiendo con hasta siete opciones en el primer ciclo y con hasta doce en 4º ESO en la modalidad de enseñanzas aplicadas; al ser de libre oferta podría ocurrir que el centro prefiera no ofrecerla por necesidades de la plantilla de

profesorado y que las asignaturas artísticas se quedasen sin cursar salvo el único año que es obligatorio en la secundaria. Por lo que es evidente que a las artes se le ha cerrado el paso en seco, desmintiendo con los hechos lo que defiende la LOMCE en sus premisas.

Según la guía para analizar el impacto de las principales novedades en los centros docentes que elabora la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras en 2013, la Educación Artística queda en una situación complicada, dándose la posibilidad de que haya alumnado que reciba dicha enseñanza durante solo un curso. Da la sensación de que el gobierno quiere crear “ciegos-videntes” como dice Acaso (2014) comentando dicha reforma en una entrevista.

Comprobamos cómo se considera que las áreas artísticas son complementarias y prescindibles y, según dijo el propio exministro de cultura Wert (2012) “distraen del resto de asignaturas”. Supone esto un varapalo para el área después de llevar medio siglo tratando de afianzarse en el sitio que le corresponde en el sistema educativo

Es natural y deseable que los currículos y leyes se vayan adecuando a los cambios que necesita la sociedad, pues es a esta a quien sirve y no a los mercados, pero vemos que los cambios no se producen buscando un bien general, sino que estos se producen en función de intereses políticos e ideológicos.

Desde las ámbitos artísticos nos sentimos especialmente perjudicados, pero sobre todo lo es la sociedad a la que se le niega la adquisición de herramientas de conocimiento que le van a permitir potenciar sus capacidades, además de disfrutarlas. Como dice Fernando Hernández (2005)

... mientras las reformas se suceden, el relato fundacional de la escuela no cambia. El mundo, los sujetos, las relaciones, las representaciones, los valores se transforman, pero la narrativa de la escuela permanece inmutable. De este modo, las reformas no son más que parches ante lo urgente. Una reacción ante la alarma social del momento desencadenada por los resultados del informe Pisa, los suspensos de los alumnos o el desánimo del profesorado. Pero esas reformas olvidan lo esencial. El relato en el que se basa la escuela como proyecto de ciudadanía favorecido por el Estado se ha quebrado con la lógica de la mercantilización.

### 3.3.2.3. La legislación española ante la diversidad de alumnado

Ante la creciente diversidad en la escuela las leyes educativas han ido modificándose en función de dicha evolución, vamos a hacer un sucinto repaso de estas:

La LGE (1970), Ley General de Educación, garantiza el derecho a la educación de los extranjeros, en igualdad de condiciones a los españoles. No es tratada la presencia de alumnado extranjero en clave de interculturalidad, sino buscando que estos se adapten a la sociedad española, no llegando a considerar las necesidades que pudiera tener este colectivo.

La LODE (1985), Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, equipara los derechos del alumnado extranjero con los de los españoles. Incide en el derecho a recibir una educación que desarrolle las capacidades y la propia personalidad, marcándose este detalle como una primera consideración a las particularidades. Por otro lado, la Ley activa medidas compensatorias para los alumnos que así lo necesiten por diversas razones.

La LOGSE (1990), Ley Orgánica General del Sistema Educativo, habla en su artículo 5º de medidas concretas para la corrección de desigualdades, considerándose aspectos relacionados con lo cultural, no sólo con el hecho de ser extranjero. Se suprimen en esta ley vocablos como extranjero o inmigrante y se habla de diferencias de carácter étnico, cultural o de origen geográfico. La Ley establece, medidas compensatorias para las deficiencias o problemas que el alumnado inmigrantes pudieran presentar.

La LOPEG (1995), Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, marcará el desarrollo del respeto a la ratio para evitar la formación de guetos, entendiendo que la pluralidad sociocultural es un factor potencialmente enriquecedor de una escuela integradora y cultural. Muestra especial interés en la erradicación del analfabetismo, compensación educativa y adquisición de las lenguas de acogida.

La LOCE (2002), Ley Orgánica de Calidad -que surgió sin casi desarrollo-, mantiene los derechos anteriores y establece medidas compensatorias en caso de necesidad. Se da un paso atrás al insistir más en aspectos académicos en detrimento de los culturales.

La LOE (2006), Ley Orgánica de Educación, establece la atención a la diversidad como principio básico del sistema educativo para atender a todas las etapas educativas y a todo el alumnado. Trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades, con una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados.

En concreto se fomenta el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

Sin embargo la falta de recursos para hacer efectivos todos estos objetivos ha sido una de las deficiencias de dicha ley.

Al delegar la LOE en las comunidades autónomas las competencias educativas se traspasa también la libertad para considerar la diversidad y la educación intercultural de manera específica, por lo que se encontrarán entre ellas algunas diferencias.

El propio Ministerio de Educación, considera en el dictado de leyes la normativa para la compensación de desigualdades en educación y la protección de minorías nacionales por parte de la Comunidad Económica Europea.

La LOMCE (2015) Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa realiza mediante decreto modificaciones a la LOE. En lo referente a la atención a la diversidad amplía el abanico de lo que puede ser una necesidad especial incluyendo la atención al alumnado con altas capacidades, pero no se nombra al alumnado inmigrante en específico, ni se nombra la diversidad cultural o étnica. La escolarización del alumnado se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

### 3.4 Las Competencias Básicas

#### 3.4.1. El origen

Finalizando el S. XX, vista la velocidad con que avanza todo lo relativo al ámbito económico, social y político, sumado a la globalización y las nuevas tecnologías, hace que gestores políticos a nivel internacional se planteen como necesario tener información sobre qué destrezas, capacitaciones y conocimientos son fundamentales para la evolución de la sociedad y muy especialmente para la mejora de su tejido empresarial, marcando este último aspecto discrepancias en el terreno educativo por una excesiva visión economicista de la educación, que como dice Bedera (2014) "Todo lo que tiene que ver con la educación se entiende en términos de oferta y demanda, se va haciendo que la educación pierda el perfil de derecho para pasar a ser un bien de consumo".

En 1987 se comienza recabando información que permitiese diseñar indicadores de destrezas y competencias que fuesen reales y comparables entre unos países y otros. Para este fin la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante OCDE) puso en marcha el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) con el objetivo de identificar qué competencias son necesarias para la educación de las personas, básicas para llevar "vidas responsables y exitosas en una sociedad moderna y democrática y para que la sociedad se enfrente a los desafíos del presente y del futuro" según la introducción que hace Gilomen (1999, p. 5) en el informe sobre Competencias en el Contexto de la OCDE.

La búsqueda de tal información básica fue propulsada por la Oficina Federal de Estadísticas de Suiza, siendo el Proyecto de Competencias Curriculares Transversales (PCCT), la Encuesta Internacional de Alfabetismo en Adultos y el Proyecto de Indicadores de Capital Humano, las primeras actividades que se plantearon para recabar datos y poder acordar competencias e indicadores comunes.

-El Proyecto de Competencias Curriculares Transversales.

La denominación *Competencias Curriculares Transversales* (CCC en inglés) se refiere a los conocimientos y habilidades que una persona desarrolla durante su aprendizaje para desenvolverse con eficacia en la vida adulta, tanto en el ámbito social como en el económico.

En dicha propuesta se valoraban por Trier (1991) dos tipos de habilidades para el fin descrito, por un lado aquellos que eran adquiridos en el contexto de la escuela y aquellos que lo eran fuera de ella.

Igualmente surge el concepto de “Kit de sobrevivencia”, que venía a presentar aquellas capacidades necesarias para salir airoso en los campos políticos, sociales y económicos, gestionando destrezas de comunicación, autonomía y valores humanos. Aunque en un principio el Kit de sobrevivencia estaba pensado para jóvenes adultos fuera de la escuela, los instrumentos de medición finalmente fueron diseñados para escolares de hasta 16 años, las razones fueron políticas y técnico/prácticas.

#### -La Encuesta Internacional de Alfabetismo en Adultos (IALS)

El objetivo de esta encuesta era poder evaluar el alfabetismo de adultos y poder hacer una comparativa entre países. Según el informe sobre “Competencias en el Contexto de la OCDE” (1999, p. 24) “Las preguntas de base cubrían temas como estatus socioeconómico, logros educativos, prácticas de alfabetismo en el trabajo y en casa, situación de la fuerza laboral, participación de los adultos en la educación y autoevaluación literaria”.

Esta información, dice el informe, permitió conocer datos transnacionales sobre la educación y capacitación de los adultos y su relación con los puestos de trabajo y ganancias obtenidas. Como dato negativo señalar el interés político de comparar niveles entre los países, más que por la alfabetización en sí.

#### - El Proyecto de Indicadores de Capital Humano

En 1996 la OCDE en solitario inicia un estudio para recabar datos sobre el Capital Humano y que desembocó en la publicación de *Inversión en capital humano: una comparación internacional*, en 1998. Y concreta su definición como “el conocimiento, las destrezas, competencias y otros atributos pertenecientes a los individuos y los cuales son relevantes a la actividad económica” (OCDE 1998, p. 3) y aunque en él se reconoce que los beneficios van más allá de la actividad económica, sigue siendo principal el enfoque hacia la productividad.

Hay que resaltar de este informe varios aspectos que no son meramente factores económicos:

- La idea de que los atributos de los individuos van más allá del conocimiento académico.

- La idea de que el conocimiento y las destrezas se adquieren a lo largo de toda la vida.

- La idea de que en la formación y capacitación influyen tanto la educación formal como la informal.

- La idea de que el capital humano es relevante en campos económicos como en no económicos.

- Y finalmente, que las materias curriculares tradicionales no son adecuadas para delinear las características que constituyen el capital humano.

En conclusión podemos decir que estos estudios tuvieron de positivo dos aspectos fundamentales, por un lado facilitar la información necesaria para tener una base de la que partir y por otro lado, lograr que las Competencias acapararan un interés considerable en el ámbito educativo, logrando que se apoyasen los esfuerzos ya iniciados. Si bien queda claro el interés por modular la educación de los ciudadanos en función de criterios económicos.

### 3.4.2. Enfoques teóricos para el concepto de Competencia

El proyecto DeSeCo para la conceptualización del término y conformación de currículos sigue un modelo holístico en el que confluyen aquellos elementos de distintos enfoques teóricos que aportan aspectos enriquecedores. Moya y Luengo (2011) señalan fundamentalmente tres:

- El enfoque conductual, interesado por el entrenamiento del trabajador y en observar conductas que denoten un dominio, este enfoque influyó en la pedagogía por objetivos y básicamente fue el que relacionó las competencias con las habilidades. Es Estados Unidos el país donde mayor aceptación tiene este enfoque.

- El enfoque funcional, centra su interés en las condiciones que han participado para que las tareas se hayan resuelto satisfactoriamente, no sólo cuenta el resultado, sino el potencial para poder realizarlo en unas condiciones determinadas. Este enfoque tiene en Inglaterra, Alemania y España sus mayores simpatizantes.

- El enfoque constructivista. Parte de Francia y pone el acento sobre los componentes cognitivos de la competencia, todo el potencial que el individuo

tiene que movilizar para resolver una tarea y el modo en que lo hace. Este enfoque además de poner énfasis en los elementos cognitivos aboga por incluir el concepto de megacompetencia que veremos más adelante. Es éste el modelo que más ha influido en el enfoque holístico de DeSeCo.

Así pues en el enfoque holístico de DeSeCo para definir competencias, vemos que éstas se pueden identificar de dos formas (Rychen y Salganik, 2006):

- Funcionalmente, a través de la resolución satisfactoria de tareas.
- Estructuralmente, a través de la configuración de un espacio mental donde se combinan todos los componentes disponibles, cognitivos y no cognitivos.

Moya (2011) advierte de dos debilidades en este planteamiento y es que la importancia de la competencia debe recaer no sólo en la combinación de los elementos que se ponen en marcha, sino en la forma en que estos se combinan. Y por otro lado que DeSeCo señala la reflexividad como factor dinámico y no las distintas formas de pensamiento de las que la reflexión formaría parte.

#### - Definición de Competencia

Dado el origen y el interés desde el campo empresarial por el desarrollo de las competencias en ámbitos laborales, el término “Competencia” ha resultado controvertido y encontramos demasiadas definiciones que inciden en unos u otros aspectos que analizaremos más detenidamente.

En principio encontramos que en el diccionario de la RAE dos acepciones que tienen matices muy diferentes.

#### **Competencia en el sentido de “competir”/”competidor(a)”**

- Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo.
- Oposición o rivalidad entre dos o más personas que aspiran a obtener la misma cosa.
- Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio.
- Persona o grupo rival.



- Competición deportiva.

### **Competencia en el sentido de “competer”/”competente”**

- Incumbencia.
- Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.
- Atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.

De manera clara es en las acepciones del segundo grupo donde encontramos mayor relación con el significado de la competencia en el ámbito educativo, en concreto en el segundo punto.

En determinadas circunstancias, otras acepciones pueden enriquecer y completar el sentido de la competencia, pero en este trabajo vamos a adoptar como definición de base la que propone DeSeCo, pues la encontramos ajustada y completa: “Capacidad para responder a las demandas complejas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (OCDE, DeSeCo, 2002).

De otras definiciones de “competencia” encontramos que existe una multiplicidad de términos que aparecen siempre relacionados con ella por ser términos sinónimos o de sentido similar. Destacamos: Pericia, Potencial, Aptitud, Idoneidad, Capacidad, Talento, Calidad, Habilidad, Disposición para algo, Destreza y Arte con que se hace una cosa.

El término “Básico” que se ha venido usando en España ha sufrido críticas ya que el término no recoge la dimensión más amplia que sí tiene el término “Clave” como puerta a un aprendizaje continuado, teniendo el término *básico* una acepción más limitada y como dicen Valle y Manso (2013, pp. 23-24) “el adjetivo ‘clave’ implica que son desempeños necesarios –aunque no suficientes– para el desarrollo futuro de nuevos desempeños en la compleja sociedad del siglo XXI” en el que “solo un aprendizaje permanente mediante la adquisición de competencias clave permite a la persona formar parte activa y enriquecedora de nuestro grupo social. Así, lo clave adopta un sentido dinámico, frente al sentido

estático de lo básico”. El término aparece ya cambiado en la LOMCE, aunque al ser los cambios no profundos se está perdiendo, dicen Valle y Manso (op. cit)

... una gran oportunidad histórica, si no abre una reflexión más profunda en relación con la organización y el diseño general del sistema educativo basado en el aprendizaje por competencias en general, y en la adquisición, particular, del conjunto de las competencias clave por parte de todos los estudiantes al término de su educación obligatoria”. (2013, p. 29).

### 3.4.3. Cuáles son las Competencias Básicas

El proyecto DeSeCo ha identificado nueve competencias básicas que se corresponden con tres grandes grupos de actuaciones que se consideran elementales en la vida de cualquier persona:

#### **Actuar Autónomamente**

- . Habilidad para defender y afirmar sus propios derechos, intereses, responsabilidades, limitaciones y necesidades.
- . Habilidad para definir y desarrollar planes de vida y proyectos personales.
- . Habilidad para actuar dentro de grandes escenarios y contextos amplios.

#### **Usar Herramientas de forma Interactiva**

- . Habilidad para usar, interactivamente, un lenguaje, símbolos y textos.
- . Habilidad para usar, interactivamente, el conocimiento y la información.
- . Habilidad para usar, interactivamente, las tecnologías.

#### **Actuar en grupos socialmente heterogéneos**

- . Habilidad para relacionarse bien con otras personas.
- . Habilidad para cooperar.
- . Habilidad para dirigir y resolver conflictos.

De estas competencias, la Unión Europea las ha concretado en ocho competencias clave que a su vez han servido de base al modelo español con algunas variaciones entre ellas. Con la entrada en vigor de la LOMCE se han introducido modificaciones en las Competencias haciendo una aproximación nominal y de agrupamiento en algunas de ellas a las propuestas por la Unión Europea.

UEE	LOE	LOMCE
Comunicación en la Lengua Materna	Competencia en Comunicación Lingüística	Comunicación Lingüística
Comunicación en una Lengua Extranjera		
Competencia Matemática y Competencias Básicas en Ciencias y Tecnología	Competencia Matemática	Competencia Matemática y Competencias Básicas en la Ciencia y la Tecnología
	Competencia en el Conocimiento y la Interacción con el Mundo Físico	
Competencia Digital	Tratamiento de la Información y Competencia Digital	Competencia Digital
Competencias Sociales y Cívicas	Competencia Social y Ciudadana	Competencias Sociales y Cívicas
Conciencia y Expresión Cultural	Competencia Cultural y Artística	Conciencia y Expresión Cultural
Aprender a Aprender	Competencia para Aprender a Aprender	Aprender a Aprender
Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa	Autonomía Personal	Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor.

Tabla 7. *Elaboración propia a partir de: Competencias Clave para el aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo (2007), LOE (2006) y LOMCE (2014).*

Mostramos a continuación un resumen del cometido que cada Competencia Clave debe tener según la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (2006) sobre las Competencias Clave para el aprendizaje permanente:

#### *Comunicación en la Lengua Materna*

Es la habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos, y hechos tanto de forma oral como escrita, y para interactuar lingüísticamente de forma apropiada en una amplia gama de contextos sociales y culturales; educación y formación, trabajo, hogar y ocio.

#### *Comunicación en una Lengua Extranjera*

La comunicación en lenguas extranjeras comparte de forma general las principales dimensiones de las destrezas de comunicación en la lengua materna. La comunicación en lenguas extranjeras necesita también destrezas tales como la mediación y el entendimiento intercultural.

#### *Competencia Matemática y Competencias Básicas en Ciencias y Tecnología*

La alfabetización numérica es la habilidad para usar la suma, resta, multiplicación, división y ratio en cálculo mental y escrito para resolver una serie de problemas

en situaciones cotidianas. Se enfatiza el proceso más que el resultado y la actividad más que el conocimiento.

La alfabetización científica se refiere a la habilidad y disposición para usar la totalidad de conocimientos y la metodología empleada para explicar el mundo natural. La competencia tecnológica es entendida como el entendimiento y aplicación de esos conocimientos y metodología con objeto de modificar el entorno natural en respuesta a deseos o necesidades humanas.

#### *Competencia Digital*

La competencia digital implica el uso confiado y crítico de los medios electrónicos para el trabajo, ocio y comunicación. Estas competencias están relacionadas con el pensamiento lógico y crítico, con destrezas para el manejo de la información de alto nivel y con el desarrollo eficaz de las destrezas comunicativas.

El nivel más básico de las destrezas TIC comprenden el uso de tecnologías multimedia para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en foros a través de internet.

#### *Aprender a Aprender*

Aprender a aprender comprende la disposición y habilidad para organizar y regular el propio aprendizaje, tanto individualmente como en grupos. Incluye la habilidad de organizar el tiempo propio de forma efectiva, de resolver problemas, de adquirir, procesar, evaluar y asimilar conocimientos nuevos, y de ser capaz de aplicar nuevos conocimientos en una variedad de contextos: en el hogar, trabajo, en la educación y en la formación. En términos más generales, aprender a aprender contribuye enormemente al manejo de la vida profesional propia.

#### *Competencias Interpersonales y Cívicas*

Las competencias interpersonales comprenden todo tipo de comportamientos que un individuo debe dominar para ser capaz de participar de forma eficiente y constructiva en la vida social, y para poder resolver conflictos cuando sea necesario. Las destrezas interpersonales son necesarias para que haya una interacción efectiva individualizada o en grupos, y son empleadas tanto en el ámbito público como en el privado.

#### *Espíritu Emprendedor*

El espíritu emprendedor tiene un componente activo y otro pasivo:

Comprende tanto la capacidad para inducir cambios como la habilidad para acoger, apoyar y adaptarse a los cambios debidos a factores externos. El espíritu emprendedor implica ser responsable de las acciones propias, ya sean positivas o negativas, el desarrollo de una visión estratégica, marcar y cumplir objetivos y estar motivado para triunfar.

### *Expresión Cultural*

La expresión cultural comprende una apreciación de la importancia de la expresión de ideas de forma creativa en una serie de medios de expresión, incluyendo la música, expresión corporal, literatura y artes plásticas.

No vamos a profundizar más que en el punto de la Competencia Conciencia y Expresión Cultural para compararla con la Competencia Cultural y Artística en el punto específico que le dedicaremos más abajo.

#### 3.4.4 Finalidad de las Competencias Básicas

Para Gilomen (2006) el cometido principal de las competencias clave es contribuir a obtener resultados individuales y sociales altamente valorados. Esta concepción conlleva la idea de que además de beneficiar tanto a individuos como a la sociedad, deberían contribuir a algo más que a la simple supervivencia.

Gilomen considera que hay acuerdo general en que “uno de los resultados importantes de la educación es el de capacitar a los individuos a imaginar y realizar sus propios objetivos” (2006, p. 129). Esta visión tan individualista, terminaría chocando con los intereses de otros individuos y para que encaje en la sociedad plural y democrática que se defiende necesita ser complementada por la dimensión social. Ya se habló al comienzo de la concepción de las competencias como un kit de supervivencia. Deseco va más allá generalizando los logros al grupo social y adopta las nociones de “vida de éxito” y “el buen funcionamiento de la sociedad”, conceptos que son más dinámicos, inclusivos y generalizables a todo un grupo social.

Estas nociones pueden ser analizadas desde distintas disciplinas (filosófica, económica, social, etc), pero es desde la sociológica desde la que encontramos el sentido humano pleno de las pretensiones de las competencias, y nos acogemos a los matices que Perrenoud (2001) determina para la vida de éxito, entendiendo ésta como vivir lo mejor posible respetando la vida de uno mismo y de los demás, evitando cualquier abuso (físico y/o moral).

Finalmente A. Pérez (2007) aporta una lista con los principios pedagógicos que subyacen al enfoque de competencias:

- El propósito central del dispositivo escolar no es transmitir conocimientos, sino provocar el desarrollo de competencias.
- El objetivo no consiste en aprender los conocimientos disciplinares, sino en reconstruir los modelos mentales vulgares y los esquemas de pensamiento de los alumnos.
- El provocar un aprendizaje relevante demanda implicar activamente al alumno en su proceso de aprendizaje.
- El desarrollo de competencias requiere centrarse en situaciones reales y proponer actividades auténticas.
- La organización del tiempo y el espacio ha de ser flexible y creativa.
- El aprender en situaciones de incertidumbre y cambio permanente es una condición para el desarrollo de competencias básicas.
- Las estrategias didácticas más relevantes son la preparación de entornos de aprendizaje y la cooperación entre iguales.
- El aprendizaje relevante requiere estimular la metacognición, la capacidad para comprender y gobernar el propio proceso de aprendizaje.
- El brindar un entorno seguro y cálido en el que el aprendiz se sienta libre y confiado para experimentar, equivocarse y volver a intentar.
- La evaluación será necesariamente formativa y la función del docente de tutoría, lo que significa planificar, acompañar, evaluar y reconducir los procesos de aprendizaje de los alumnos.

### 3.5 Sobre la Competencia Cultural y Artística/ Conciencia y Expresiones Culturales

#### 3. 5. 1. Conceptos esenciales

En esta tesis se va a manejar terminología que por su larga existencia y matices semánticos en su aplicación a diversos ámbitos cuenta con infinidad de definiciones. Por ello vamos a exponer sólo los conceptos más relevantes relacionados con el enfoque de nuestro estudio y a indicar aquellos a los que expresamente nos adherimos.

#### **Cultura**

Existe consenso en admitir, según Austin Millán (2000), que la palabra cultura proviene de la palabra cultura del Latín que tenía un amplio rango de significados: habitar, cultivar, proteger, honrar con adoración.

Para este autor, parte de la confusión con el concepto de cultura surge cuando en los *mass-media* se refieren a ella como manifestación de las bellas artes, interpretando que las personas conocedoras de dichas artes son personas instruidas, dándose una gradación hasta “inculto” que son los carentes de tal conocimiento. También se utiliza para referirse a distintos grupos humanos.

Su uso en las Ciencias Sociales desde disciplinas específicas que modulan su sentido, el autor nos muestra cómo diversos autores (Willian, R y Fischer, G. N.) han señalado tres formas principales de usar el concepto:

- El concepto de estética (humanista) refiriéndose a actividades intelectuales y prácticas artísticas, sumándole el viajar que permite conocer otros pueblos y costumbres. Aquí se refiere a la “cultura animi” (del alma) que diría Cicerón.
- El concepto antropológico. Aquí la cultura es el sustantivo que muestra una forma particular de vida, de gente, de periodo de un grupo humano estando ligado a elementos tales como valores, costumbres, normas, estilos de vida, formas o implementos materiales, la organización social, etc.
- El concepto sociológico. Se entiende como "el concepto abstracto que describe procesos de desarrollo intelectual, espiritual y estéticos" del acontecer humano, incluyendo la ciencia y la tecnología, sería la suma de conocimientos compartidos por una sociedad, cuyo aumento nos llevaría al progreso de la humanidad o de un país.

Austin Millán la explica en su origen como los aprendizajes que las personas adquieren durante el proceso de socialización y que marcan pautas de comportamiento, como las costumbres y las normas. Los mitos y creencias tendrán esa misma función pero desde la religión, a la que las personas se someten voluntariamente. Todo esto sumado al paso del tiempo crea las tradiciones. Esta forma de entender la cultura ha sido la base de la Antropología para, no sólo proporcionar información sobre las diversas culturas, sino también discernir lo que nos une y nos hace comunes como seres humanos.

A todas las definiciones que ha tratado de exponer, se suma la de Geertz (Austin Millán, 2000) que la entiende como una red de significados en los que la

persona cruza su contexto significativo con su cultura interior y hace que interpretemos de manera personal los eventos de la vida cotidiana, lo que nos lleva directamente a reconocer la relevancia del *Contexto Cultural* en las interpretaciones de las vivencias. Kottak (Austin Millán, 2000, p. 8) afirma que la identidad cultural se compone de "todos aquellos rasgos culturales que hacen que las personas pertenecientes a un grupo humano y a un nivel cultural (...) se sientan iguales culturalmente", lo que se explica precisamente por compartir el mismo contexto cultural.

Una definición que condensa la mayor parte de lo dicho hasta el momento y con la que nos sentimos identificadas por su amplitud de miras es la que se dio en la Conferencia mundial sobre las políticas culturales de la Unesco (1982)

...la cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo.

Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden.

## Arte

Sobre el significado de la palabra Arte debemos decir que ocurre algo similar a la palabra cultura y es que refleja un abanico amplio de matices que permiten su uso con diferentes acepciones, así la RAE nos muestra hasta nueve posibilidades de significado de los que seleccionamos las dos primeras:

1. m. o f. Capacidad, habilidad para hacer algo.



2. m. o f. Manifestación de la actividad humana mediante la cual se interpreta lo real o se plasma lo imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros.

Es sobre la segunda acepción que se despliega nuestro interés educativo, aclarando que en el ámbito popular se halla mezclado con otros de ellos, de manera que la idea que se tiene, además de cambiante (como espejo que es de la sociedad), se encuentra mezclada con otras intenciones al ser un término de uso muy popular.

Nos interesa partir de las definiciones que están al alcance de cualquiera porque precisamente forman parte (la mayoría) del conocimiento no especializado y forma un tándem con la noción de cultura, presentes de hecho juntas en el enunciado de la Competencia Cultural y Artística en la LOE.

Es sabido cómo el concepto de “lo artístico” va cambiando a lo largo de la historia en función de los valores socio-económicos y culturales, llegando a darse ejemplos de ello en distintos periodos absolutamente contradictorios. Por ello no vamos a citarlos de manera cronológica sino que nos vamos a interesar por aquellas definiciones que sí tienen en cuenta ese factor maleable de los ismos y de los cambios sociales.

Fundamentalmente hay que partir para su comprensión de la realidad ineludible que es su relación directa con la capacidad humana de producirlo, preferiblemente de manera consciente. Tatarkiewicz nos da su versión, que nos parece adecuada:

El arte es una actividad humana consciente capaz de reproducir cosas, construir formas, o expresar una experiencia, siempre y cuando, el producto de esta reproducción, construcción, o expresión pueda deleitar, emocionar o producir un choque. (Tatarkiewicz, W. 2001, p. 67).

Sobre esta cualidad humana capaz de reflejar y jugar con su propia humanidad Dewey nos deja una afirmación relevante por cuanto unifica en el término “arte” los ingredientes que mueven al ser humano

El arte es la prueba viviente y concreta de que el hombre es capaz de restaurar conscientemente, en el plano de la significación, la unión de los sentidos, necesidades, impulsos y acciones características de la criatura viviente. (2008, p. 29)

Nos interesan, entre otros elementos, las observaciones que introduce Dewey del arte como herramienta, no sólo de comprensión del ser humano, sino de unión entre ellos mismos. “La expresión de la experiencia es pública y comunicativa. (...) rompe las barreras que separan a los seres humanos entre sí” (Dewey, 2008, p. 305), precisamente porque el Arte en relación con la Educación y puesto en práctica y estimulado a través de la Competencia CA/CEC, se presenta como herramienta para comprender, respetar y cohesionar. Sobre el mismo asunto del Arte como ayuda para mejorar al ser humano Austin Millán (2001, s.p.) dice “El arte, al manifestarse creativamente con la cultura misma como material, es capaz de provocar cambios, ayudar al cambio, modificar, o hacer aceptables sentidos culturales no existentes anteriormente. Por lo tanto es posible que el arte se convierta en agente de cambio”, porque como dice el mismo autor, el arte tiene significado cultural tanto para el artista, como para el que admira la obra como para la propia sociedad donde se produce y admira la obra. Esta faceta del Arte resulta de alto interés educativo para la comprensión de los fenómenos que parten de la diversidad social, y por ende, para la Educación Intercultural.

El Arte entonces da a conocer la habilidad creativa de una cultura, siendo esta más abierta o cerrada si permite que se produzcan cambios en sus formas de expresión. Esta cuestión, la de la evolución o no de las formas de expresión, puede generar contradicciones y rigideces cuando se considera que una expresión cultural debe permanecer inamovible y saca a la palestra la cuestión de si ciertas prácticas son arte o no, y si deberían permanecer, evolucionar o sencillamente desaparecer, creándose en algunos ámbitos, como en el de la tauromaquia, fuertes enfrentamientos entre partidarios y detractores.

Sobre este tema, ya que “lo tradicional” es piedra angular de defensa de los taurinos, queremos citar a Jesús Mosterín (2010, p. 69) quien rebate dicha defensa diciendo que “aceptar ciegamente todos los componentes de la tradición es negar la posibilidad misma del progreso de la cultura” y puesto que “la cultura

es una realidad dinámica, no estática, es precisamente eliminando los aspectos más siniestros y crueles como progresa”. Como dice el mismo autor “la tradición puede explicar sociológicamente la existencia de ciertas costumbres en un grupo social determinado, pero la tradición tiene valor nulo como justificación ética de nada” (p.66).

Por ello defendemos una concepción del Arte y de las Culturas de “tectónica de placas” en la que respetando la realidad sólida de lo heredado por la historia, fluctúen por movimientos y tendencias sociales, se solapan unos con otras y rompan en espacios culturales nuevos y comunes, progresiva o abruptamente, reflejando lo que su propio momento histórico-cultural transmite mediante sus producciones artísticas.

## Patrimonio

Tapia Gómez (2011) ubica el nacimiento del término “Patrimonio” en su sentido histórico y artístico en el Renacimiento, ya que durante la Ilustración renace la preocupación por la herencia histórica y se suma al concepto de *legado* común, pero es a partir del siglo XIX, ante el peligro de desaparición de monumentos cuando se comienza con la valoración y recuperación desde las instituciones, bajo los principios del romanticismo y la toma de conciencia política de las burguesías nacionales.

La evolución del concepto Patrimonio según la autora incorpora tres principios: interés por la conservación, valor por la cultura que refleja (por delante de criterios estéticos o históricos), y ser herencia y propiedad de un pueblo.

Existiendo el Patrimonio Natural (reservas de la biosfera, parques naturales, monumentos naturales, etc.) y el Cultural, nos vamos a centrar en este, que se divide según la UNESCO en tangible e intangible, desglosándose los tangibles en bienes muebles e inmuebles.

El auge de la idea de los bienes culturales como patrimonio de la humanidad llevó en 1931 a la redacción de la *Carta de Atenas*, que tuvo un fuerte impacto en diversos países que asumían como responsabilidad del estado la conservación del patrimonio en tiempos de guerra o paz. Posteriormente en 1965 se firma la *Carta de Venecia* declarando principios de actuación sobre el patrimonio y finalmente, en 1972 se creó la *Comisión de Patrimonio Mundial*, la

cual fijó criterios de gestión e intervención que hoy cultural se extiende al patrimonio etnográfico, industrial, arqueológico y arquitectónico y otros. En la *Convención de la Haya para la protección de Bienes Culturales* (1954) se concretaron los siguientes tipos de Bienes Culturales: Bienes muebles e inmuebles, desde monumentos arquitectónicos, artísticos o históricos, sitios arqueológicos, obras de arte, manuscritos, libros y otros objetos de interés artístico, histórico o arqueológico, hasta colecciones científicas de todo tipo que con el tiempo se van ampliando y/o matizando, así la UNESCO (1989) en la *Conferencia general de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* en París, hace recomendaciones sobre la salvaguarda de la cultura Tradicional y Popular considerándola como el conjunto de creaciones que emanan de una comunidad cultural fundadas en la tradición, responden a las expectativas de la comunidad en cuanto a expresión de su identidad cultural y social; las normas y los valores se transmiten oralmente, por imitación o de otras maneras. Sus formas comprenden, entre otras, la lengua, la literatura, la música, la danza, los juegos, la mitología, los ritos, las costumbres, la artesanía, la arquitectura y otras artes.

En el año 2006 España ratificó la *Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial* de París (17 de octubre de 2003) de la UNESCO. Este hecho compromete a cumplir sus disposiciones, recomendaciones así como a contribuir con el mandato sobre la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial de los pueblos.

Se considera Patrimonio Cultural Inmaterial los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana.

La diversidad cultural, queda asumida también como patrimonio común de la humanidad en la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible de Johannesburgo 2002, en dicha declaración se manifiesta que “la diversidad cultural es (...) tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos (...) constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras (UNESCO, 2004, p.4). Igualmente denuncian el uso destructivo que puede darse en los conflictos, hacia una cultura, al destruir su legado.

El patrimonio es un aporte clave y un medio para la comunicación intercultural, y los actos de agresión contra él, minan toda esperanza de diálogo. La enseñanza del patrimonio ayudaría a fortalecer el concepto de patrimonio común de la humanidad, que es el fruto de intercambios entre culturas y civilizaciones. Por lo tanto, mediante un “léxico” de formas, sensaciones y significados, el patrimonio podrá ofrecer el lenguaje universal necesario para construir un futuro cultural viable. (UNESCO, 2004, p. 46)

Por lo tanto, el trabajo desde el patrimonio, incidiendo en ese uso respetuoso de la cultura y sus significados, tiene importancia para este estudio como baza para lograr la Educación Intercultural pues el conocimiento del patrimonio “contribuye a conectar positivamente al individuo con su entorno natural y cultural, ya que, en la medida en que reconoce su medio y lo representa, lo asume como suyo, desarrollando y construyendo su propia identidad” (Gutiérrez, 2012, p. 287). Igualmente, dice Gutiérrez, genera en el individuo una actitud crítica, que se posicionará ante su desaparición y buscará su conservación, enriqueciéndose a sí mismo y a su grupo.

### **3.5.2. La necesidad de la Competencia Cultural y Artística (Conciencia y Expresiones Culturales)**

Oteiza condensa en su afirmación cuando dice que, es *el hombre transformado por el arte el que puede transformar la realidad*, lo que nos parece que debería ser la esencia misma de la Competencia Cultural y Artística (y CEC) pues ella tiene la posibilidad de terminar repercutiendo en la realidad que nos

rodea al vincularla con la adquisición de los conocimientos y las experiencias vitales, no sólo los referidos al Arte.

Prácticamente no encontramos referencias a que la práctica del Arte pueda tener efectos negativos sobre las personas o la sociedad (salvo si consideráramos como negativo el *síndrome de Stendhal*, que no es el caso, o prácticas culturales dudosas), pero a pesar de ello, transcurre el tiempo y se sigue luchando por compartir un espacio claro, real, desde el que hacer partícipe al alumnado de los beneficios que en su formación tiene hacerlo desde y con el Arte y la Cultura. Unas veces es el propio gobierno quien obstaculiza la adquisición minimizando la presencia de asignaturas artísticas, otras son las inseguridades comprensibles de los docentes de diferentes asignaturas para integrarlas en sus respectivas áreas, quedando con frecuencia la CCEC relegada a la asignatura con la que por objetivos y contenidos, se la suele relacionar.

Mientras se da el paso de que los centros escolares de secundaria sean capaces de organizarse por proyectos interdisciplinares en lugar de por áreas, las competencias permiten que el profesorado de cualquier área integre en su trabajo cuestiones y procedimientos que no tienen porqué estar relacionados unívocamente con su asignatura. Como dice Pep Alsina (2010, p. 9):

la competencia cultural y artística favorece la existencia de un ámbito común que, lejos de pertenecer a ninguna área de conocimiento, a ninguna cultura, franja de edad o género,...compartimos. La competencia cultural y artística traza puentes entre mundos paralelos pero inconexos y permite abrir puertas que aparentemente aparecen cerradas.

Sería deseable que los docentes perdiesen el miedo a recurrir a esta competencia, que como todas o más aún, es territorio con bandera blanca que permite y desea el tránsito de otros conocimientos y está lista para hacerlos llegar de la manera más satisfactoria y significativa posible al alumnado, para ello no hace falta necesariamente tener estudios de Arte, sino voluntad docente de hacer crecer al alumnado con todo lo bueno que el ser humano tiene para ofrecer.

Andrea Giráldez (2007, p. 95) propone como base del desarrollo de la competencia cultural y artística “la Investigación y estudio de manifestaciones artísticas y de su relación con la historia, la interacción con los objetos, sus

artistas y profesores (conciertos, exposiciones, libros...) y el aprender con la práctica cultural y artística (participar en actividades)".

Para que esto llegue al alumnado urge acercar al colectivo docente a esta competencia de la que queremos insistir en el gran potencial que posee y para ello se debería cuestionar la idea que vincula la práctica artística y cultural con la destreza, este prejuicio debe romperse en la escuela y al mismo tiempo incidir en ello en los Másteres de Educación Secundaria y Bachillerato de todas las especialidades, porque de no hacerlo así se le estará escatimando posibilidades de crecimiento al alumnado.

Según El Mapa de Ruta para la educación artística (UNESCO, 2006) "la cultura y las artes son componentes esenciales de una educación integral que persigue el desarrollo completo de individuo", acercamos interesadamente dicha afirmación a la CCEC porque tienen una base de objetivos comunes; así, para ello Giráldez (2007) aboga por un cambio de paradigma educativo, que deje de estar centrado en la escuela y profesor y se centre ahora en los alumnos guiándolos en su esfuerzo por aplicar conocimientos y destrezas a situaciones nuevas. Alsina, Díaz, Giráldez e Ibarretxe (2009, p. 59) nos dicen que "Una de las funciones más importantes de los educadores es contagiar a los alumnos y alumnas el entusiasmo por aprender. Para ello es de suma importancia que el alumnado confíe en sus posibilidades y, también, en el profesorado" y nos parece que esta competencia reúne las características para llevar al alumnado por ese camino, no sólo en el logro artístico y en el deseo por aprender, sino como dice Saturnino de la Torre (2003, p. 41) en "el desarrollo de la conciencia personal y social; educar en la creatividad es poner una meta social al propio potencial creativo; es ayudar a construir el futuro".

Aterrizamos, antes de su desglose, defensa y comparación de la competencia que nos ocupa en la LOE y en la LOMCE, con una definición que la misma autora hace de la finalidad de la Competencia Cultural y Artística (Giráldez, 2007, p. 95):

Proporcionar experiencias de calidad que capaciten al estudiante a conocer y comprender el mundo que les rodea y construir su propia identidad, tomar conciencia del patrimonio cultural propio y de la diversidad de expresiones culturales y artísticas, estructurar el pensamiento, apreciar, disfrutar y producir



obras artísticas y culturales... desarrollar la imaginación, creatividad y actitudes de participación, reflexión, autonomía, crítica y respeto siendo todas las capacidades que los seres humanos necesita adquirir para desenvolverse en la sociedad del conocimiento para su futuro desarrollo

Supone el desarrollo de habilidades, para expresarse movilizand los propios recursos creativos y apreciar y disfrutar de las distintas manifestaciones del arte y de la cultura. Requiere de un fuerte sentido de la identidad, combinado con una actitud respetuosa, con la diversidad cultural.

Podemos dilucidar a raíz de dicho enunciado que existen motivos como para ver a la Competencia CA/ CEC con muchas posibilidades para trabajar y desarrollar la Educación Intercultural y que desde distintos puntos de vista es lo que el ser humano necesita para seguir construyendo un futuro basado en la mejora de la calidad de vida y del desarrollo humano desde un prisma no modernista en el que todo valga.

### **3.5.3. LOMCE. De la Competencia Básica Cultural y Artística a la Competencia Clave Conciencia y Expresiones Culturales**

En el transcurso de esta investigación tuvo lugar el cambio de la normativa de la LOE a la LOMCE. Si bien el diseño e implementación se hicieron basados en la LOE debemos hacer ahora una comparativa para dilucidar cuanto ha afectado la nueva normativa a los objetivos de dicha competencia. En estos momentos todo parece indicar que la LOMCE no tendrá mucho futuro, aun así la adecuación del término, más cercano a la propuesta del consejo del Parlamento Europeo de 18 de diciembre de 2006, no nos parece negativa, sí pueden serlo algunas variaciones u omisiones que detallaremos en la siguiente comparativa. Lo señalado en **negrita** en la LOE son términos o ideas que desaparecen de la redacción de la competencia en la LOMCE. Y en la LOMCE, lo señalado en **negrita** son términos, ideas o conceptos que aparecen en la nueva redacción:

<b>C. CA (LOE)</b>	<b>C. CEC (LOMCE)</b>
Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y	La competencia en conciencia y expresiones culturales (CEC) implica conocer, comprender, apreciar y valorar



artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.

Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas.

**Esta competencia implica poner en juego habilidades de pensamiento divergente y convergente, puesto que comporta** reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos; encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión; planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados, ya sea en el ámbito personal o académico. Se trata, por tanto, de una competencia que facilita tanto expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura.

Requiere poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos y, en la medida en que las actividades culturales y artísticas suponen en muchas ocasiones un trabajo colectivo, es preciso disponer de habilidades de cooperación para contribuir a la consecución de un resultado final, y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas.

La competencia artística incorpora asimismo el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural. Además supone identificar las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad -la mentalidad y las posibilidades técnicas de la época en que se crean-, o con la persona o colectividad que las crea. Esto significa también tener conciencia de la

con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos.

Esta competencia incorpora también un componente expresivo referido a la propia capacidad estética y creadora y al dominio de aquellas capacidades relacionadas con los diferentes códigos artísticos y culturales, para poder utilizarlas como medio de comunicación y expresión personal. Implica igualmente manifestar interés por la participación en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad como de otras comunidades.

**Así pues, la competencia para la conciencia y expresión cultural requiere de conocimientos que permitan acceder a las distintas manifestaciones sobre la herencia cultural (patrimonio cultural, histórico-artístico, literario, filosófico, tecnológico, medioambiental, etcétera) a escala local, nacional y europea y su lugar en el mundo. Comprende la concreción de la cultura en diferentes autores y obras, así como en diferentes géneros y estilos, tanto de las bellas artes (música, pintura, escultura, arquitectura, cine, literatura, fotografía, teatro y danza) como de otras manifestaciones artístico-culturales de la vida cotidiana (vivienda, vestido, gastronomía, artes aplicadas, folclore, fiestas...). Incorpora asimismo el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos y la identificación de las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad, lo cual supone también tener conciencia de la evolución del pensamiento, las corrientes estéticas, las modas y los gustos, así como de la importancia representativa, expresiva y comunicativa de los factores estéticos en la vida cotidiana.**

Dichos conocimientos son necesarios para

evolución del pensamiento, de las corrientes estéticas, las modas y los gustos, así como de la importancia representativa, expresiva y comunicativa que los factores estéticos han desempeñado y desempeñan en la vida cotidiana de la persona y de las sociedades.

Supone igualmente una actitud de aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos, como la música, la literatura, las artes visuales y escénicas, o de las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares. Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas.

En síntesis, el conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, **la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo**, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades.

poner en funcionamiento destrezas como la aplicación de diferentes habilidades de pensamiento, perceptivas, comunicativas, de sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas. La expresión cultural y artística exige también desarrollar la iniciativa, la imaginación y la creatividad expresadas a través de códigos artísticos, así como la capacidad de emplear distintos materiales y técnicas en el diseño de proyectos.

Además, en la medida en que las actividades culturales y artísticas suponen con frecuencia un trabajo colectivo, es preciso disponer de habilidades de cooperación y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las contribuciones ajenas.

El desarrollo de esta competencia supone actitudes y valores personales de interés, reconocimiento y respeto por las diferentes manifestaciones artísticas y culturales, y por la conservación del patrimonio.

Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, el diálogo entre culturas y sociedades y la realización de experiencias artísticas compartidas. A su vez, conlleva un interés por participar en la vida cultural y, por tanto, por comunicar y compartir conocimientos, emociones y sentimientos a partir de expresiones artísticas. Así pues, para el adecuado desarrollo de la competencia para la conciencia y expresión cultural resulta necesario abordar:

- El conocimiento, estudio y comprensión tanto de los distintos estilos y géneros artísticos como de las principales obras y producciones del patrimonio cultural y artístico en distintos periodos históricos, sus características y sus relaciones con la sociedad en la que se crean, así como las características de las obras de arte producidas, todo ello mediante el contacto con las obras de arte. Está relacionada, igualmente, con **la creación de la identidad cultural como ciudadano de un país o miembro de un grupo.**
- El aprendizaje de las técnicas y recursos de los diferentes lenguajes artísticos y

	<p>formas de expresión cultural, así como de la integración de distintos lenguajes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>El desarrollo de la capacidad e intención de expresarse y comunicar ideas, experiencias y emociones propias, partiendo de la identificación del potencial artístico personal (aptitud/talento).</b> Se refiere también a la capacidad de percibir, comprender y enriquecerse con las producciones del mundo del arte y de la cultura.</li> <li>– La potenciación de la iniciativa, la creatividad y la imaginación propias de cada individuo de cara a la expresión de las propias ideas y sentimientos. Es decir, la capacidad de imaginar y realizar producciones que supongan recreación, innovación y transformación. Implica el fomento de habilidades que permitan reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos y exige <b>desarrollar el autoconocimiento y la autoestima, así como la capacidad de resolución de problemas y asunción de riesgos.</b></li> <li>– El interés, aprecio, respeto, disfrute y valoración crítica de las obras artísticas y culturales que se producen en la sociedad, con un espíritu abierto, positivo y solidario.</li> <li>– La promoción de la participación en la vida y la actividad cultural de la sociedad en que se vive, a lo largo de toda la vida. Esto lleva implícitos comportamientos que favorecen la convivencia social.</li> <li>– <b>El desarrollo de la capacidad de esfuerzo, constancia y disciplina como requisitos necesarios para la creación de cualquier producción artística de calidad, así como habilidades de cooperación que permitan la realización de trabajos colectivos.</b></li> </ul>
--	---

Tabla 8. Comparativa de Competencia CCA y CEC. Elaboración propia a partir de Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria y la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Tras la concienzuda lectura y comparación de ambas llegamos a la conclusión de que el texto ha sido recortado y remezclado a lo largo de los párrafos, así que básicamente se aprecia una misma idea general con una

redacción más amplia que incluye puntos más desarrollados y algunos conceptos y términos nuevos. Apreciamos un mayor interés por el conocimiento y estudio del patrimonio; aparecen ideas interesantes para fomentar la identidad cultural, el desarrollo de la capacidad e intención de expresarse, aunque al condicionarlo a la identificación del potencial artístico personal nos lleva a pensar en un objetivo excluyente si alguien no posee demasiado talento para su expresión. Se incluye un repaso de los distintos “géneros artísticos y se incluye también una referencia expresa a las manifestaciones artístico-culturales de la vida cotidiana (vivienda, vestido, gastronomía, artes aplicadas, folclore, fiestas...)”. Prestándole así más de atención a la cultura popular, aunque el término “artes populares” desaparece en la nueva redacción. Aparece también la idea de “valoración del esfuerzo, constancia y disciplina como requisitos necesarios para la creación de cualquier producción artística de calidad” también es nuevo “desarrollar el autoconocimiento y la autoestima, así como la capacidad de resolución de problemas y asunción de riesgos”.

Desaparecen algunos términos cuya presencia nos parece muy importante en unos casos y en otros no tanto o bien se encuentra implícito el sentido del término en la nueva redacción. Dentro de los que consideramos fundamentales y que desaparecen en la redacción son “pensamiento divergente y convergente”.

No se debe privar al alumnado de otras visiones que ayuden al cerebro a ser flexible, la divergencia lleva aparejada la creatividad y por tanto, alternativas a la resolución de problemas que conducen desde su comprensión a la convergencia nuevamente, la aceptación de la divergencia es positiva y necesaria en una sociedad plural y diversa, como dice Eisner (2004, p. 26) “los instrumentos con los que trabajamos influyen en lo que es probable que pensemos. Los instrumentos de medición conducen a la cuantificación; los instrumentos que se usan en las artes conducen a la cualificación”, por lo que toda vía de alcanzar riqueza intelectual y pluralidad debería ser incentivada.

#### **3.5.4. Aportaciones clave de y para la Competencia Cultural y Artística y Conciencia y Expresiones Culturales**

La UNESCO, en la Conferencia mundial sobre educación artística, *Construir Capacidades Creativas para el siglo XXI* (UNESCO, 2006), reconoce en

la competencia cultural y artística “el valor y la aplicabilidad de las artes en el proceso de aprendizaje y su papel en la adquisición de competencias cognoscitivas y sociales favoreciendo la innovación y la creatividad, y animando de comportamientos y valores que están en el fundamento de la tolerancia social y celebración de la diversidad” y le atribuye un papel “fundamental para la integración social y puede ayudar a resolver los problemas cruciales con los cuales están confrontados numerosas sociedades, particularmente la criminalidad y la violencia, la persistencia del analfabetismo, las desigualdades entre hombres y mujeres (incluso el fracaso escolar de los chicos), los malos tratos y los descuidos hacia los niños, la corrupción política y el paro”.

Esta competencia tiene mucho que aportar al resto de áreas, “dejar el arte fuera de nuestros planes para la educación de los jóvenes significa negarles a las mentes que se están formando la poderosa fuente de inspiración que constituye la conciencia de la capacidad creativa del hombre” (Efland, Freedman & Stuhr, 2003, p. 244). Sobre ello Giráldez señala entre sus aportaciones que es “transferible y multifuncional durante toda la vida (...) aportando un alto nivel personal y social y actuar con conocimiento y destreza para afrontar los problemas. No solo importante para los especialistas sino para toda la sociedad” (Giráldez 2007, p. 23).

En el Real Decreto 1631/2006 se especifica cómo contribuyen (o no) las distintas materias al desarrollo de la competencia cultural y artística:

CIENCIAS DE LA NATURALEZA: **No consta.** Se refiere a todas las competencias excepto a la CCA.

SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA:

La contribución a la competencia cultural y artística se relaciona principalmente con su vertiente de conocer y valorar las manifestaciones del hecho artístico.

Dicha contribución se facilitará realmente si se contempla una selección de obras de arte relevantes, bien sea por su significado en la caracterización de estilos o artistas o por formar parte del patrimonio cultural, y se dota al alumnado de destrezas de observación y de comprensión de aquellos elementos técnicos imprescindibles para su análisis. Desde este planteamiento se favorece la apreciación de las obras de arte, se adquieren habilidades perceptivas y de sensibilización, se desarrolla la capacidad de emocionarse con ellas, además de

que se ayuda también a valorar el patrimonio cultural, a respetarlo y a interesarse por su conservación.

#### EDUCACIÓN FÍSICA:

Contribuye también a la adquisición de la competencia cultural y artística. A la apreciación y comprensión del hecho cultural lo hace mediante el reconocimiento y la valoración de las manifestaciones culturales de la motricidad humana, tales como los deportes, los juegos tradicionales, las actividades expresivas o la danza y su consideración como parte del patrimonio cultural de los pueblos.

**EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: No consta.** Tampoco se refiere expresamente a las competencias digitales, aprender a aprender, conocimiento e interacción con el mundo físico ni a la competencia matemática, centrándose mayormente en la competencia social y ciudadana.

#### EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL:

Contribuye, especialmente, a adquirir la competencia artística y cultural. En esta etapa se pone el énfasis en ampliar el conocimiento de los diferentes códigos artísticos y en la utilización de las técnicas y los recursos que les son propios. El alumnado aprende a mirar, ver, observar y percibir, y desde el conocimiento del lenguaje visual, a apreciar los valores estéticos y culturales de las producciones artísticas. Por otra parte, se contribuye a esta competencia cuando se experimenta e investiga con diversidad de técnicas plásticas y visuales y se es capaz de expresarse a través de la imagen.

Aparece mención de contribución a todas las competencias.

#### INFORMÁTICA:

La materia contribuye de manera parcial a la adquisición de la competencia cultural y artística en cuanto que ésta incluye el acceso a las manifestaciones culturales y el desarrollo de la capacidad para expresarse mediante algunos códigos artísticos. Los contenidos referidos al acceso a la información, que incluye las manifestaciones de arte digital y la posibilidad de disponer de informaciones sobre obras artísticas no digitales inaccesibles físicamente, la captación de contenidos multimedia y la utilización de aplicaciones para su tratamiento, así como la creación de nuevos contenidos multimedia que integren informaciones manifestadas en diferentes lenguajes colaboran al enriquecimiento de la imaginación, la creatividad y la asunción de reglas no ajenas a convenciones compositivas y expresivas basadas en el conocimiento artístico.

Aparece mencionada contribución a todas las competencias.



### LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA:

Dentro de esta materia, la lectura, interpretación y valoración de las obras literarias contribuyen de forma relevante al desarrollo de una competencia artística y cultural, entendida como aproximación a un patrimonio literario y a unos temas recurrentes que son expresión de preocupaciones esenciales del ser humano. Su contribución será más relevante en tanto se relacione el aprecio de las manifestaciones literarias con otras manifestaciones artísticas, como la música, la pintura o el cine. También se contribuye a esta competencia procurando que el mundo social de la literatura (autores, críticos, acceso a bibliotecas, librerías, catálogos o la presencia de lo literario en la prensa), adquiriera sentido para el alumnado.

No consta contribución a la competencia matemática y al conocimiento e interacción con el mundo físico.

### LENGUA EXTRANJERA:

Esta materia incluye específicamente un acercamiento a manifestaciones culturales propias de la lengua y de los países en los que se habla y, por tanto, contribuye a adquirir la competencia artística y cultural al propiciar una aproximación a obras o autores que han contribuido a la creación artística. Asimismo, el área contribuye al desarrollo de esta competencia si se facilita la expresión de opiniones, gustos y emociones que producen diversas manifestaciones culturales y artísticas y si se favorecen los trabajos creativos individuales y en grupo, como la realización y representación de simulaciones y narraciones. En definitiva, vehicular en lengua extranjera el conocimiento y la apreciación de la diversidad cultural a partir de manifestaciones artísticas, contribuirá al desarrollo de esta competencia.

No consta contribución a la competencia matemática y al conocimiento e interacción con el mundo físico.

### MATEMÁTICAS:

Las matemáticas contribuyen a la competencia en expresión cultural y artística porque el mismo conocimiento matemático es expresión universal de la cultura, siendo, en particular, la geometría parte integral de la expresión artística de la humanidad al ofrecer medios para describir y comprender el mundo que nos rodea y apreciar la belleza de las estructuras que ha creado. Cultivar la sensibilidad y la creatividad, el pensamiento divergente, la autonomía y el apasionamiento estético son objetivos de esta materia.

Aporta contribución a todas las áreas.

**MÚSICA:**

La materia de Música contribuye de forma directa a la adquisición de la competencia cultural y artística en todos los aspectos que la configuran. Fomenta la capacidad de apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y musicales, a través de experiencias perceptivas y expresivas y del conocimiento de músicas de diferentes culturas, épocas y estilos. Puede potenciar así, actitudes abiertas y respetuosas y ofrecer elementos para la elaboración de juicios fundamentados respecto a las distintas manifestaciones musicales, estableciendo conexiones con otros lenguajes artísticos y con los contextos social e histórico a los que se circunscribe cada obra. La orientación de esta materia, en la que la expresión juega un papel importante, permite adquirir habilidades para expresar ideas, experiencias o sentimientos de forma creativa, especialmente presentes en contenidos relacionados con la interpretación, la improvisación y la composición, tanto individual como colectiva, que a su vez estimulan la imaginación y la creatividad. Por otra parte, una mejor comprensión del hecho musical permite su consideración como fuente de placer y enriquecimiento personal.

No consta aportación a la competencia Matemática.

**TECNOLOGÍA: No consta.** Se refiere a todas las competencias excepto a la CCA.

**HISTORIA Y CULTURA DE LAS RELIGIONES:** No consta contribución a ninguna competencia.

Resulta curioso que en la introducción de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, se aluda a la Estrategia Europea 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador, y se inste a tenerlas muy presentes y se afirme en la orden que “La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE), va más allá al poner el énfasis en un modelo de currículo basado en competencias (...) Dado que el aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral, el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa, tanto en los



ámbitos formales como en los no formales e informales”; pero, sin embargo **no constan** las contribuciones de las áreas a las competencias y viceversa en la redacción de los contenidos curriculares de la LOMCE.

Encontramos alusión a esa explicitación del vínculo de las áreas con las competencias en la ORDEN de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, aparece indicado, aunque muy escuetamente.

Extraemos sólo las alusiones que se hacen a las contribuciones de las diferentes asignaturas al desarrollo de la competencia CEC:

#### ARTES ESCÉNICAS Y DANZA:

Contribuye especialmente a la adquisición de la competencia en conciencia y expresiones culturales (CEC), desarrollando en el alumnado una sensibilidad y un sentido estético que permiten la apreciación y disfrute de las obras artísticas, así como la valoración y el respeto del patrimonio cultural y artístico propio.

#### CULTURA CLÁSICA:

Valorar el patrimonio clásico de Andalucía es valorarnos, estimarnos alto, y cuidar un tesoro que es común y deteriorable, incluso tan valioso que es objeto de saqueo, en parte por la ignorancia de lo que es; de ahí que la materia debe acompañarse, en la concreción de cada programación, de unas actividades de campo, para ver y conocer, in situ, el rico patrimonio clásico de Andalucía, con una conciencia clara de respetar, cuidar, promover y difundir este tesoro, que es un yacimiento de empleo sostenible cada vez más valorado; sólo así, llevados del entusiasmo de descubrir quiénes somos, aprendemos, todas y todos, y disfrutamos de hacerlo como algo que nos pertenece en común.

#### ECONOMÍA:

A través de ella pueden apreciarse la importancia de proponer soluciones creativas e innovadoras a problemas económicos o sociales cotidianos en el contexto de proyectos emprendedores concretos, lo que contribuirá a la competencia vinculada al desarrollo de la conciencia y expresiones culturales.

#### EDUCACIÓN FÍSICA:

Contribuye al desarrollo de la competencia conciencia y expresiones culturales a través del reconocimiento y valoración de las manifestaciones culturales e históricas de la motricidad humana (el juego, el deporte, las actividades artístico-expresivas, las actividades en el medio natural, etc.) y su consideración como patrimonio cultural de los pueblos y mediante la exploración y utilización de las posibilidades expresivas del cuerpo y el movimiento.

**EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA:**

Contribuye al desarrollo de la competencia (...) fomentando la conciencia de las propias capacidades a través de la educación afectivo-emocional y las relaciones entre inteligencia, emociones y sentimientos. Puesto que el alumnado indagará en otras expresiones culturales distintas de la propia así como, en su aprendizaje cooperativo, elaborará proyectos colectivos y participará en debates de clase, la Educación para la Ciudadanía contribuirá a la adquisición de las competencias de conciencia y expresiones culturales.

**LA EDUCACIÓN PLÁSTICA VISUAL Y AUDIOVISUAL:**

Contribuye a adquirir la competencia conciencia y expresiones culturales poniendo en valor y llevando a cabo la preparación y formación del alumnado en el campo de la imagen como lenguaje plástico, tanto artístico como técnico. La posibilidad de aprender a apreciar las diferentes cualidades estéticas de las distintas manifestaciones visuales de los lenguajes plásticos y los lenguajes audiovisuales, les permite la posibilidad de ser personas críticas a éstas. Además, desde el conocimiento y puesta en práctica de las habilidades y destrezas desarrolladas, se les inicia a utilizarlas como lenguaje y forma de expresión propia, convirtiéndose en una herramienta esencial para su desarrollo posterior en múltiples disciplinas.

La materia contribuirá a que el alumnado se acerque a diversas manifestaciones artísticas, con un especial interés a las propias de la Comunidad Autónoma de Andalucía, dotándolo de instrumentos para su comprensión y valoración, y capacitándolo para formular opiniones con sentido crítico.

**FILOSOFÍA:**

Desde los estudios de estética, se alcanzan competencias culturales como el respeto a la libertad de expresión y a la diversidad cultural, que potencian la adquisición de la competencia de conciencia y expresiones culturales.

**GEOGRAFÍA E HISTORIA:**

Gracias a la comprensión del hecho cultural, su relación con la identidad personal y social, sus manifestaciones más destacadas y la importancia y beneficios de su conservación, difusión y puesta en valor.

**INICIACIÓN A LA ACTIVIDAD EMPRENDEDORA Y EMPRESARIAL:**

La competencia de conciencia y expresiones culturales se adquiere a la hora de mantener una actitud abierta y respetuosa ante las distintas creaciones artísticas y manifestaciones culturales que conlleva el diseño de un plan personal para emprender, desarrollar el espíritu crítico y constructivo, reconociendo en dicho

plan una forma de comunicación y expresión, que contribuye al desarrollo de esta competencia.

#### **LATÍN:**

Al tratar en un apartado específico el conocimiento, valoración y apreciación de la cultura romana.

#### **MÚSICA:**

Relacionando de la música con el resto de expresiones artísticas (plástica, literatura, cine, danza y baile, etc.). Fomentando la capacidad de apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y musicales.

#### **LENGUA EXTRANJERA:**

Implica valorar con actitud abierta diferentes manifestaciones artísticas y culturales en dicha lengua (canciones, representaciones de teatro, películas en versión original, gastronomía, fiestas, etc.), contribuyendo al enriquecimiento personal de los estudiantes y aumentando su motivación para el aprendizaje de la lengua extranjera y para realizar estancias de inmersión lingüística y cultural ayende nuestras fronteras.

#### **TECNOLOGÍA:**

Contribuye a la adquisición de la competencia en conciencia y expresiones culturales (CEC), valorando la importancia que adquieren el acabado y la estética, en función de los materiales elegidos y el tratamiento dado a los mismos, facilitando la difusión de nuestro patrimonio industrial.

#### **TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN:**

Desarrollando la capacidad estética y creadora.

Las Tecnologías de Información y Comunicación tienen un ámbito de aplicación multidisciplinar, que permite contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a contenidos de otras materias, a temáticas relativas al patrimonio de Andalucía y a los elementos transversales del currículo, mediante el uso de aplicaciones y herramientas informáticas.

#### **VALORES ÉTICOS:**

Contribuye mediante la reflexión sobre los fundamentos éticos de la sociedad y la toma conciencia de la importancia de sus valores culturales. Además, la solución de conflictos interpersonales de forma no violenta promueve en el alumnado el interés por desarrollar actitudes de tolerancia, solidaridad, compromiso y respeto a la pluralidad.

#### **BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA:**

La cultura científica alcanzada a partir de los aprendizajes contenidos en esta materia fomentará la adquisición de la conciencia y expresiones culturales (CEC) y se hará extensible a otros ámbitos de conocimiento que se abordan en esta etapa.

**CAMBIOS SOCIALES Y GÉNERO:** No aparece referencia al fomento de la competencia CEC desde esta asignatura.

**CIENCIAS APLICADAS A LA ACTIVIDAD PROFESIONAL:**

El estudio de esta materia contribuye también al desarrollo de la competencia para la conciencia y expresiones (CEC) culturales, al poner en valor el patrimonio medioambiental y la importancia de su cuidado y conservación.

**CULTURA CIENTÍFICA:**

La cultura científica alcanzada a partir de los aprendizajes contenidos en esta materia fomentará la adquisición de la conciencia y expresiones culturales (CEC) y se hará extensible a otros ámbitos de conocimiento que se abordan en esta etapa.

**CULTURA CLÁSICA:**

Las competencias clave más significativas en esta materia son la competencia social y cívica (CSC) y competencia de conciencia y expresiones culturales (CEC), imbricadas ambas (...) pretende despertar conciencia de nuestra cultura europea, hispana y andaluza. (...) Valorar el patrimonio clásico de Andalucía es valorarnos, estimarnos alto, y cuidar un tesoro que es común y deteriorable, de ahí que la materia debe acompañarse, en la concreción de cada programación, de unas actividades de campo, para ver y conocer, in situ, el rico patrimonio clásico de Andalucía, con una conciencia clara de respetar, cuidar, promover y difundir este tesoro.

**FÍSICA Y QUÍMICA:**

Conocer, apreciar y valorar, con una actitud abierta y respetuosa a los hombres y las mujeres que han ayudado a entender y explicar la naturaleza a lo largo de la historia forma parte de nuestra cultura y pueden estudiarse en el marco de la Física y Química, para contribuir al desarrollo de la competencia en conciencia y expresión cultural.

**LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA:**

Lengua Castellana y Literatura contribuye al desarrollo de la competencia conciencia y expresión cultural (CEC), en la medida en la que se convierte en herramienta fundamental en la realización, expresión creativa y apreciación de las

obras en distintos medios, como la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas.

MATEMÁTICAS ORIENTADAS A LAS ENSEÑANZAS ACADÉMICAS/APLICADAS: Señala las relaciones existentes con el arte, la geometría y la perspectiva pero no se refiere a la competencia CEC explícitamente.

MATEMÁTICAS No se indica de qué forma puede contribuir esta asignatura a la competencia CEC.

Como puede verse, en la LOE existen asignaturas que no explicitan la relación con la competencia CA como campo de intervención. En la LOMCE no parece detallada la relación, en el BOJA no aparece la relación con la competencia CEC en algunas áreas, en otras sí, pero con parquedad en los comentarios o vaguedades.

Ello nos hace ver que el camino por delante para definir mejor las relaciones existentes entre todas las áreas de secundaria con la Competencia CEC sigue abierto y disponible para ser transitado e investigado con mayor profundidad.

### 3.6 La Educación Artística en el S XXI: diferentes concepciones

Si tomamos la afirmación del antropólogo Alfredo Jiménez (1979) cuando habla de la educación como el instrumento más poderoso para transmitir la parte de nuestra cultura que puede ser útil y aceptable a las nuevas generaciones, habría pues que plantear la necesidad de una revisión constante del objeto educativo, y de qué es útil y deseable en nuestro tiempo para el alumnado porque los propios medios tecnológicos y los *mass-media* hacen que criterios estéticos y conocimientos transmitidos hasta el momento de manera progresiva y asimilable arriben ahora no sólo en cantidad abrumadora, incluso desfasada, si se compara con etapas anteriores. Podemos decir que este desfase entre lo que se cree que conviene transmitir y lo que realmente la nueva generación necesitaría recibir, y el modo de recibirlo, no concuerdan. Es la misma incongruencia entre lo que la sociedad realmente necesita y lo que los poderes fácticos quieren que sea su necesidad u objetivo a lograr.

Para plantear una propuesta coherente con las necesidades de la sociedad se hace inaplazable que el profesorado tenga una visión contemporánea,

entendiendo esta como una presencia consciente, capaz de alejar el objetivo lo suficiente para contemplar el momento y el contexto que vive y extraer de manera casi clarividente lo que la sociedad demanda y decimos clarividente porque lo sencillo es saber a posteriori qué se hubiera necesitado hacer. Adoptar esta contemporaneidad exige una forma crítica de estar en el mundo, un verse a sí mismo como un elemento activo capaz de empujar la mejora de la sociedad interviniendo, más que sólo transmitiendo; Esta actitud es la que McLaren (1997) promulga para el educador: “vivir como un agente social activo (...) vivir contingentemente y provisionalmente sin tener la certeza de conocer la verdad, y a la vez con el coraje de comprometerse con el sufrimiento, la dominación y la opresión del ser humano” (p. 34).

Para tener una idea general de a dónde vamos es importante tener en cuenta la perspectiva histórica ya que los currículos no se crean empezando de cero, sino que evolucionan arrastrando concepciones, prejuicios y metodologías pasadas con las que es difícil romper de un plumazo y es conveniente ser conscientes de su influencia para continuar avanzando.

Las instituciones educativas organizan, planifican y estructuran los currículos con fines de conformación social del tipo de ciudadanía que desean tener. La historia de la EA está estrechamente ligada a todas las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales, pues el arte y su expresión se convierten en espejo que refleja de manera sintética el momento y el pensamiento del grupo humano.

De las distintas tendencias educativas que podemos encontrar en el ámbito artístico en nuestro siglo, pero que lógicamente tienen su raíz en el siglo anterior, destacamos tres líneas fundamentales que siendo distintas entre sí, también se cruzan e influyen constantemente. Barragán (1995, p. 45) nos las condensa así:

La formación especializada de enseñanzas artísticas, es la tradición más antigua, que evoluciona lógicamente en la medida que cambia el propio concepto del arte.

La educación estética, la tradición que vincula la educación de todo individuo a la estética antes incluso de la extensión real de la educación de masas.

La educación artística integrada en los planteamientos de una educación general que se relaciona ya no sólo con la idea sino también con la extensión real de medidas estatales para la llamada escolarización de masas.

Los temas tratados en los congresos internacionales que desde 1900 se producen en torno a las enseñanzas artísticas arrojan luz según Barragán (1995) sobre la propia evolución del concepto de Educación Artística. Así, después de la Segunda Guerra Mundial, la educación centrada en el dibujo amplía sus horizontes hasta que en el congreso de Basilea en 1958 se asienta bajo el lema “La educación artística, parte integrante de la formación integral del hombre”. En dicho congreso Lowenfeld abría la puerta al imprescindible papel de la educación artística como “desarrollo creador” basado en las teorías del desarrollo que otorgaban a todo el proceso creativo una relevancia por encima del resultado final. Estas teorías abrirán paso a la teoría de “La educación por el arte” que parte de la idea de que las artes necesitan, independientemente de las aptitudes del alumnado, unos métodos de enseñanza propios. Esa noción de educación artística para mejora del individuo fue ya planteada por Herbert Read en 1951 en un curso organizado por la UNESCO en el que el tema era “La Educación por el Arte”, esto dio lugar al grupo INSEA (International Society for Education Through) y que continua publicando sus investigaciones en la revista del mismo nombre. De entre las críticas que se hicieron a esta línea educativa Joshua Taylor (1957) puso en tela de juicio el que todos los niños fuesen creadores permanentemente, y que tal vez en su mayoría, como recoge Barragán (1995), más que productores, eran receptores de las creaciones artísticas.

Las teorías psicológicas conductistas contribuyeron a la configuración del paradigma tecnológico del currículum. Este modelo ha tenido amplia repercusión en el sistema español y tendrá como tanto a su favor una especial atención al sistema de evaluación artístico.

Un enfoque más actual la ofrece la visión de la Educación Artística centrada en la idea del desarrollo de un lenguaje visual y plástico, dividiéndose a su vez en los que consideran que hay que ceñirse a un código visual que transmite mensajes que cualquiera puede entender y los que consideran que no se puede generalizar un código artístico y que no hay una única lectura sino infinitud de ellas.

Eisner vendrá a defender la Educación Artística como una disciplina de gran relevancia al funcionar como transmisora cultural. Desde este enfoque, conocido con las siglas DBAE (Disciplina Basada en la Educación Artística) se



pretende abordar cuatro ámbitos disciplinares: La Producción artística, la Crítica, la Estética y la Historia del Arte. El dominio e interrelación de estos elementos nos llevaría a una situación en la que el alumno tiene herramientas para ver más allá de las cualidades que constituyen el mundo visual y a deducir otros significados. Su objetivo general no es la admiración ni mitificación del arte, sino la formación de personas competentes en la práctica de la cultura artística. Se podría resumir en una metodología que interrelaciona la recreación, la cocreación y la reconstrucción cultural.

Sobre este enfoque Ana Mae Barbosa va a proponer su “Propuesta Triangular” que supone una condensación de la anterior, basando la educación artística en el trabajo conjunto de la creación artística, la evaluación y la historia del arte, o lo que es lo mismo, la producción, la observación y el análisis, de la confluencia de estos tres ámbitos opina Barbosa (en Monteiro, 2005) que surge el conocimiento del mundo del Arte.

Tras las críticas emitidas contra la DBAE como impulsar un currículo cerrado que fomentaba un nuevo academicismo, una excesiva atención al objeto de conocimiento en detrimento del proceso individual, muy centrada en la tradición y a la vez alejada de la actualidad del alumno y cerrarle el paso a la autoexpresión, la DBAE ha sabido abrirse a otras perspectivas y se ha enriquecido a lo largo del tiempo como bien nos lo indica Agirre (2005) bebiendo de la Psicología del Aprendizaje (Bruner y Hargreaves), la Psicología Cognitiva (Feldman y Gardner), las teorías del Significado (Goodman), la Educación Estética (Broudy, Efland, Smith) o el Multiculturalismo (Stuhr y Chalmers). Patricia Stuhr (1994) considera la apertura del DBAE al multiculturalismo como la versión políticamente más correcta de un proyecto netamente disciplinar y aboga en 2003 junto con Efland y Freedman por entender el acercamiento a lo multicultural desde una aproximación reconstructiva, donde los estudiantes sean capaces de examinar críticamente sus experiencias. Aquí los estudiantes tienen un papel activo en la construcción del currículum trabajando en torno a temas lo que facilita la interdisciplinariedad.

En el momento actual no se puede plantear la EA como una disciplina aislada de las otras ni como una actividad basada en saber manipular materiales. La producción, la percepción, la representación y la valoración son aspectos que arrojan el proceso de aprehender conocimiento, y se hace factible



(independientemente de considerarlo como arte o no) para cualquier individuo. Desde este enfoque crítico y desde la multidisciplinaridad se busca trascender a un conocimiento y a una autonomía para seguir adquiriéndolo fuera del ámbito escolar en el espacio y en el tiempo. Comulgamos con la idea de Efland *et al.* (2003) que la razón fundamental de enseñar arte es preparar a los y las estudiantes a comprender los mundos sociales y culturales en los que viven. Esos mundos son representaciones creadas con las cualidades estéticas de los media. En este mismo sentido Hernández (2007) defiende una educación para una comprensión crítica y performativa de la cultura visual (ECCPCV) puesto que no hay ninguna ley que garantice que las cosas tengan un significado verdadero, la labor de esta área ha de ser enseñar a interpretar. Chomsky (2001) no se anda con rodeos al plantear la necesidad de desmontar la enseñanza que pretende la domesticación de los ciudadanos y cuenta con la desintelectualización de los educadores para abrir ese camino a un mundo más humanizado, democrático y justo.

La teoría crítica reivindica los valores éticos, el respeto a otras culturas y a la diversidad partiendo de una igualdad de oportunidades para poder superar las diferencias. Bettelheim (1982) insta a que la Educación artística se comprometa con los valores éticos, posicionándose de una manera activa en la sociedad. Una pedagogía crítica del Arte para Peter McLaren (2010, p. 45) es la que “localiza la producción artística en su contexto social y examina cómo trabaja de manera intertextual, junto con y sobre otros discursos, pero lo hace con un proyecto político concreto en mente –anticapitalista, anti-imperialista, anti-racista, anti-sexista, y a favor de la lucha emancipatoria y democrática-”.

En pleno siglo XXI, junto con las citadas anteriormente, ganan terreno ayudadas por las propias redes sociales, teorías sobre la inteligencia emocional de Daniel Goleman. La defensa de las inteligencias múltiples, del talento personal, la innovación, la creatividad y la habilidad para gestionar las emociones son para Ken Robinson herramienta fundamental para alcanzar el éxito. En su libro “The Element” (Robinson, 2009) hace un compendio de ejemplos de personas que en el sistema tradicional educativo estarían fuera de juego, pero que desde una nueva perspectiva educativa y encontrando aquello en lo que se desenvuelven pueden ser los mejores. Se muestra un camino más humanizado en el que el objetivo de educar no es lograr una excelencia profesional aséptica

sino a seres humanos con capacidad para sacarle partido a sus competencias en un mundo contemporáneo altamente complejo, esta contemporaneidad es según Muiños (2011, p. 11-12) “una forma de relacionarse el ser humano con su tiempo, siendo el Arte quien ha mundializado al mundo”.

En el momento actual, parte de las propuestas anteriores tienden a mezclarse en porcentajes fluctuantes, dependiendo de las políticas culturales o de los docentes que las aplican, dando lugar a modelos globalizados que no permanecen quietos ya que siendo congruentes con su tiempo, asumen que lo acertado es no cerrar el currículo optando por dar importancia a la diversidad y el multiculturalismo y que sean las circunstancias de cada momento educativo el que influya en el diseño que van a necesitar.

De las distintas opciones que Eisner presenta como las principales que interaccionan para dar cuerpo a la Educación Artística, las presentamos resumidas en la siguiente tabla:

Versión	Objetivos Principales	Tipo de Contenido	
DBAE (Educación Artística Basada en las Disciplinas)	.Producir Arte de Calidad .Ver y apreciar Arte .Comprender el contexto .Cultural del Arte .Comprender el valor del Arte	.Habilidades, imaginación, sensibilidad, técnica .Cualidades formales y expresivas del Arte. .Cuestiones del valor del Arte: belleza, verdad, función...	
Cultura Visual	.Descodificar los mensajes políticos (identidad, género, raza, clase...) mediados por las imágenes, en la cultura popular y en las bellas artes	.Cuestiones de clase, género, raza, cultura... .Interpretación de imágenes .Crítica	
Solución Creativa de Problemas	Resolver problemas prácticos de maneras y formas .técnicamente eficaces y .estéticamente satisfactorias	.Forma y material/técnica .Función, belleza y forma .Conceptualización, análisis, problematización, creatividad, divergencia.	
Autoexpresión Creativa	Desarrollar la experiencia personal, la percepción individual y la respuesta creativa, original y propia.	Creatividad Emoción Expresión Flexibilidad	
Preparación para el Trabajo	Desarrollar actitudes y destrezas necesarias para el futuro profesional de los alumnos en cualquier campo	Iniciativa y creatividad/planificación Imaginación Destreza manual Trabajo en equipo (algunas artes) Relacionar y comunicar ideas	
Desarrollo Cognitivo	Desarrollar formas de	Percepción	Afectivo/cognitivo

	pensamiento complejas y sutiles, más allá de leer, escribir, contar y calcular.	Experiencia estética	Concreto/abstracto Emocional/racional Manual/mental Fantasía/función Juego/Tarea
Mejora Académica Global	Desarrollar las capacidades en las materias consideradas básicas, con la ayuda de lo característico del arte	No se describen en particular, se dan por supuestos.	
Artes Integradas	El arte sirve a cualquiera o a todas las otras disciplinas del currículum	. Arte para la Historia .Relaciones entre el conjunto de las artes .Temas interdisciplinarios (metamorfosis, arquitectura...) .Solución de problemas (proyectos)	

Tabla 9: Juanola y Calvó (2004). Hacia modelos globales en EA en Calaf y Fontal (Coords.)  
Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos. Ed.TREA. Oviedo, 2004

Nosotras creemos que se puede defender una posición ecléctica de la Educación Artística, pues su poder y abanico de acción es lo suficientemente amplio como para usar lo mejor de ella adaptándolo al objetivo o necesidades que el docente determine, pues unos beneficios no son incompatibles con otros. Esta opción ecléctica deja abiertas las posibilidades a que sea el docente quien concrete el currículo en función de su propio contexto, en nuestra opinión es la mejor opción aunque complicada ya que requiere formación, actualización y compromiso por parte del docente.

Como dicen Juanola y Calbó (2004, p.7) “la EA será consistente si paralelamente impulsamos otros desarrollos en la sociedad. Estamos hablando del Multiculturalismo, del Feminismo y del Postmodernismo. Virtualmente todos evitan el fundamentalismo y optan por un perspectivismo escéptico respecto a los valores “intrínsecos””. Esta coincidencia de paradigmas refleja el momento en que la sociedad receptora de la Educación Artística se halla, y por eso es inevitable e ineludible el acercamiento holístico, para ser lo mas justos posibles con lo que cada grupo social necesita en formación, ya no se puede ignorar que una globalización sin considerar las particularidades termina siendo homogeneizante y por tanto neutralizadora de la variedad. Por esto es la posición ante la educación artística con que nos sentimos más cómodas, justamente por dejar espacio al tránsito interdisciplinar y metacognitivo.

### 3.6.1. Contribución de la Educación Artística a la adquisición de las Competencias Básicas

En el Real Decreto 1631-2006 donde se regulan las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, dice de qué manera considera el gobierno que contribuye la asignatura de Educación Plástica y Visual al logro de todas las Competencias Básicas.

Mostramos lo que se dice al respecto (BOE núm. 5 Viernes 5 enero 2007, p. 721):

- Contribuye, especialmente, a adquirir la competencia artística y cultural. En esta etapa se pone el énfasis en ampliar el conocimiento de los diferentes códigos artísticos y en la utilización de las técnicas y los recursos que les son propios. El alumnado aprende a mirar, ver, observar y percibir, y desde el conocimiento del lenguaje visual, a apreciar los valores estéticos y culturales de las producciones artísticas. Por otra parte, se contribuye a esta competencia cuando se experimenta e investiga con diversidad de técnicas plásticas y visuales y se es capaz de expresarse a través de la imagen.

- Colabora en gran medida en la adquisición de autonomía e iniciativa personal dado que todo proceso de creación supone convertir una idea en un producto y por ello en desarrollar estrategias de planificación, de previsión de recursos, de anticipación y evaluación de resultados.

En resumen, sitúa al alumnado ante un proceso que le obliga a tomar decisiones de manera autónoma. Todo este proceso, junto con el espíritu creativo, la experimentación, la investigación, y la autocrítica fomentan la iniciativa y autonomía personal.

- Esta materia constituye un buen vehículo para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. En aquella medida en que la creación artística suponga un trabajo en equipo, se promoverán actitudes de respeto, tolerancia, cooperación, flexibilidad y se contribuirá a la adquisición de habilidades sociales. Por otra parte, el trabajo con herramientas propias del lenguaje visual, que inducen al pensamiento creativo y a la expresión de emociones, vivencias e ideas proporciona experiencias directamente relacionadas con la diversidad de respuestas ante un mismo estímulo y la aceptación de las diferencias.

- A la competencia para aprender a aprender se contribuye en la medida en que se favorezca la reflexión sobre los procesos y experimentación creativa ya que

implica la toma de conciencia de las propias capacidades y recursos así como la aceptación de los propios errores como instrumento de mejora.

La importancia que adquieren en el currículo los contenidos relativos al entorno audiovisual y multimedia expresa el papel que se otorga a esta materia en la adquisición de la competencia en tratamiento de la información y en particular al mundo de la imagen que dicha información incorpora. Además, el uso de recursos tecnológicos específicos no sólo supone una herramienta potente para la producción de creaciones visuales sino que a su vez colabora en la mejora de la competencia digital.

- La Educación plástica y visual contribuye a la adquisición de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico mediante la utilización de procedimientos, relacionados con el método científico, como la observación, la experimentación y el descubrimiento y la reflexión y el análisis posterior. Asimismo introduce valores de sostenibilidad y reciclaje en cuanto a la utilización de materiales para la creación de obras propias, análisis de obras ajenas y conservación del patrimonio cultural.

- Por último, aprender a desenvolverse con comodidad a través del lenguaje simbólico es objetivo del área, así como profundizar en el conocimiento de aspectos espaciales de la realidad, mediante la geometría y la representación objetiva de las formas. Las capacidades descritas anteriormente contribuyen a que el alumnado adquiera competencia matemática.

- Toda forma de comunicación posee unos procedimientos comunes y, como tal, la Educación plástica y visual permite hacer uso de unos recursos específicos para expresar ideas, sentimientos y emociones a la vez que permite integrar el lenguaje plástico y visual con otros lenguajes y con ello enriquecer la comunicación.

### 3.7 El docente del S. XXI, de Cíclope a Hidra de ocho cabezas

Debemos dedicarle un espacio al docente porque su papel adquiere una dimensión especial en la Educación Intercultural, ya que el mismo se encuentra involucrado en el proceso de aprendizaje al no ser entendido este como unidireccional, sino que se produce un enriquecimiento mutuo al haber retroalimentación en el proceso. Nos parece básico este pensamiento de Freire:

... el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en cual los argumentos de autoridad ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades, y no contra ellas. (Paulo Freire, 1969, p. 90).

Sobre este giro que debe dar el modo de proceder Tedesco nos recuerda que “La formación ética en particular y la formación de la personalidad en general, trascienden lo cognitivo” por ello “parece pertinente retomar el concepto de escuela total, que ya fuera presentado hace algunos años, como concepto que puede ayudar en la búsqueda de caminos para enfrentar este nuevo desafío” (2003, p. 7).

Este papel importante, como nexo entre lo que la sociedad espera y lo que el alumnado necesita para formarse integralmente y ser feliz, lo desempeña el docente, así también se entiende en el informe Delors (1996, p. 163):

(...) De los profesores se espera que no sólo puedan hacer frente a estos problemas y orientar a los alumnos sobre toda una clase de cuestiones sociales, desde el desarrollo de la tolerancia hasta el control de la natalidad, sino que tengan éxito allí donde los padres, las instituciones religiosas o los poderes públicos han fracasado con frecuencia.

Existe un cometido más allá de la mera transmisión de conocimientos, “La realidad sociocultural actual exige un cambio en el rol del docente, quien ya no debe concebirse como un mero transmisor de conocimientos académicos sino como una figura significativa de sostén emocional, potenciadora del desarrollo integral de los alumnos”. (Filella, Ribes, Agulló & Soldevila en Oros et. Al. 2011) puesto que la formación completa de las personas debe tender a formas de relación que consideren la calidad humana y la necesidad que en este sentido tenemos las personas, más en el caso de los adolescentes en formación. Debería posicionarse también como modelo ante el alumnado en la defensa de todos los aspectos que nos permiten vivir pacífica y respetuosamente en el planeta, sobre ello nos dicen Irène Drolet y André Jacob:

Une telle orientation exige que les enseignants et les enseignants soient conscients de l'importance de leur rôle dans la contribution au mieux-être de la planète tant sur les plans des droits humains, de la sauvegarde de l'environnement et de la paix que sur ceux du développement social et de la qualité de vie<sup>5</sup>. (1997, p. 195)

Forés, Sánchez i Valero y Sancho Gil (2014) animan al profesorado a salir de la zona de confort que nos hace creer que sólo es posible una forma de educación, esta visión limitadora se basa en falsos mitos referidos a lo que significa enseñar y aprender (...) “No sabemos si sabremos aprender de otras maneras, y si sabremos hacer lo que se nos plantea, o si sabremos no perdernos en el nuevo camino. De ahí que una de las tareas básicas sea dedicar un tiempo a generar confianza” (p. 209), confianza a nuestro entender en el profesorado y en el alumnado.

Pasar de la mirada de Cíclope, unimodal, homogeneizante y autoritaria en la que yo digo y tú callas y memorizas, tiene que cambiarse a una mirada múltiple en la que se considera al alumnado como ser único con sus características que le son propias y al grupo mismo que está en evolución constante, para ello hace falta cambiar el modo en que nos relacionamos en el aula, la manera en que implementamos cualquier objetivo pasa necesariamente por la persona del profesor, y se hace urgente comenzar a dar pasos en una nueva consideración, más humana, positiva y cercana donde el error no sea sancionado sino considerado como posibilidad de mejora; El enfoque educativo hacia las Competencias Clave, la consideración de otras maneras de aprender como las Inteligencias Múltiples y el uso de metodologías orientadas a la Cooperación y no a la competición, nos hacen ver al docente como pieza clave que debe promoverlo, esta mirada múltiple lo conforma como docente del S. XXI.

El siguiente gráfico nos muestra lo que Beal. G.M. (1964) considera que el papel del profesor contribuye a crear ambientes en los que se va a producir interacción social y de aprendizaje durante periodos prolongados. Por ello vemos altamente necesario reflexionar sobre ello y apostar por el cambio en positivo.

---

<sup>5</sup> “Este enfoque requiere que el profesorado sea consciente de la importancia de su función de contribuir a la mejora del planeta tanto en términos de derechos humanos, la protección del medio ambiente y la paz como los de desarrollo social y calidad de vida” (1997, p. 195). Traducción propia.





Figura 4. Elaboración propia a partir de Beal. G.M. (1964) en Fernández, J. D. (2002)

Esta pieza importantísima en el proceso educativo que es el docente no está siendo lo suficientemente valorada ni formada para el objetivo que persigue una educación para un nuevo siglo. Una vez a causa de su propia desmotivación al no sentirse capaz de afrontar los cambios sociales y las innovaciones metodológicas y/o tecnológicas, por otro lado, la falta de cohesión en algunos centros a la hora de acometer cambios, lo que en ocasiones da lugar a que docentes que comprenden la necesidad de cambio y tienen ímpetu para ello, los comiencen por su propia iniciativa, corriendo el riesgo de que los obstáculos les terminen aplacando el entusiasmo y terminen por dejarse llevar por la corriente acrítica y pasiva. En otras ocasiones, el verse solos atendiendo clases complicadas, masificadas, sin apoyo, lleva al docente a una actitud pasiva al sentirse tratado como un guarda de adolescentes que están allí por imperativo legal.

Los cambios normativos que se van sucediendo según cambia el gobierno no contribuyen tampoco al óptimo desempeño de la profesión docente, especialmente cuando se modifica la ley educativa sin tener en cuenta al colectivo docente que tendría mucho que decir porque es quien lo pondrá en práctica y goza de experiencia.



Existe consenso generalizado entre los sindicatos de educación de que la LOMCE es una de las leyes que más está agrediendo al profesorado de variadas formas (CCOO, UGT, FETE, FSIE, STES en “La vanguardia”, 15/09/2015)

El tipo de alumnado del S. XXI y los objetivos que necesitan lograrse, requieren pasar urgentemente por una reducción de la ratio, y una inversión en ampliaciones de plantillas y recursos que no sólo no se están dando, sino que van a menos. La lista de críticas podría hacerse larga y se alejaría de nuestro foco principal.

### 3.8 Estado de la cuestión

La temática que cubre nuestra tesis está centrada en la Educación Intercultural y en la Competencia Artística y Cultural, desarrollada desde la Educación Plástica y Visual. Ambos campos nos llevan por ramificaciones que se separan y confluyen nuevamente, haciendo incursiones en campos que aparentemente se alejan de nuestro objetivo inicial, pero que están necesariamente vinculados en mayor o menor medida (la figura del docente, las metodologías innovadoras, las emociones, el humor en el aula...).

Encontramos numerosas referencias a los beneficios que el Arte y el desarrollo Cultural tienen en la formación del ser humano, y pudiera parecer fuera de toda discusión el que esto es así, o no, a tenor de las modificaciones legislativas recientes que atañen a las áreas artísticas.

Aparece confirmada la Educación como un Derecho Humano en diversos foros<sup>6</sup>, siendo actualmente la Unesco la encargada de coordinar la “Educación para Todos”, de velar y estimular la erradicación del analfabetismo en el mundo.

Vamos a realizar un repaso rápido al estado de la cuestión que origina este estudio, desglosando los temas principales que aparecen articulados en él: Educación Artística, Competencias Básicas, Competencia Artística y Cultural, Educación Intercultural.

---

6

1948: Declaración Universal de Derechos Humanos.

1989: Convención sobre los Derechos del Niño.

1990: Conferencia Mundial Educación para Todos, Jomtien (Tailandia).

2000: Foro Mundial de Educación, Dakar (Senegal).

2010: Metas Educativas 2021, Buenos Aires.

2015: Conferencia Mundial de Educación, Corea.

### *Sobre Educación Artística.*

En relación expresa con nuestro campo de estudio, las Conferencias Mundiales sobre la Educación Artística, celebradas en Lisboa en 2006 y Seúl en 2010, identificaron algunos principios rectores fuertes que van apuntalando la estabilidad de esta materia educativa generalmente desdibujada en los currículos de muchos países. Entre sus objetivos está lograr que se reconozca la importancia de la Educación Artística en la promoción de la creatividad, la innovación y la diversidad cultural, intentando que pueda llegar a todos los niños y jóvenes aun viviendo en zonas difíciles. Su mayor interés ha girado en torno a la creatividad como elemento medular de la naturaleza del ser humano y característica esencial de su intelecto y sus emociones; destacando igualmente el hecho de que el aprendizaje por intermedio de la Educación Artística y las Artes en la Educación, pueden contribuir a reforzar cuatro factores de la calidad de la educación:



Figura 5. Elaboración propia a partir de objetivos de Seúl 2010

La Agenda de Seúl para el desarrollo de la Educación Artística de calidad añadió un plan de acción a disposición de todos los Estados miembros para tratar “los objetivos para el desarrollo de la educación artística” y “la diversidad cultural en y a través de la educación artística”.

Comprobamos con satisfacción que muy recientemente la Educación Artística recibe una atención específica por parte de la Unesco, que le dedica

expresamente la cuarta semana de Mayo de cada año para sensibilizar a la comunidad internacional sobre la importancia de la EA; Se anima a la comunidad internacional a presentar proyectos concretos de Educación Artística y buenas prácticas, a fortalecer la cooperación entre los actores principales de la Educación Artística promoviendo la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la cohesión social.

La primera celebración de la Semana Internacional de la Educación Artística tuvo lugar en la sede de la UNESCO el 23 de Mayo del 2012 con la participación de artistas, educadores, investigadores, responsables de ONG's y de asociaciones internacionales. En La inauguración, Irina Bokova<sup>7</sup> como Directora General, afirmó que:

El Arte nos une más. Nos hace sentir y entender lo que une a la humanidad en la diversidad de sus culturas y expresiones. Como un vector de diálogo en el sentido más elevado, el arte acelera la inclusión social y la tolerancia en nuestras sociedades multiculturales (...). Una pintura, un artefacto, una pieza de música ancestral dice mucho de la historia de las civilizaciones y los lazos que los unen. La educación artística es una clave para generaciones capaces de reinventar el mundo que han heredado.(...) Ayuda a formar ciudadanos tolerantes y dinámicas de nuestro mundo globalizado. La creatividad y las artes, y aprender acerca de ellos, contribuyen a la construcción de sociedades prósperas y pacíficas. (...)Ahora que el mundo está buscando nuevos caminos para la paz y el desarrollo, podemos liberar el potencial de la cultura y la diversidad cultural. La educación artística es una de las claves para desbloquear este potencial, para el beneficio de todos. Arte y creación deben tomar su legítimo lugar en el corazón de la sociedad. En esta Semana Internacional de la Educación Artística, hago un llamamiento desde la UNESCO a los socios, gobiernos, instituciones educativas y miembros de la sociedad para apoyar proyectos y actividades que se basan en la fuerza del Arte para el diálogo, la cohesión social y la paz.

Nos congratulamos de que se concreten acciones para reivindicar el papel de la EA a nivel mundial y compartimos el punto de vista sobre las aportaciones sobre el entendimiento y la cohesión social, sin embargo necesitamos que este

---

<sup>7</sup> Mensaje Irina Bokova, UNESCO:

[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/DG\\_Message\\_Arts-Edu-Week\\_2012\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/DG_Message_Arts-Edu-Week_2012_en.pdf)

“encontrar su lugar” no sea sólo en los corazones, sino en el intelecto y desarrollo cognitivo de las personas. Esta imagen bucólica y bonachona de las virtudes de la EA, es la que tergiversada en determinados lugares y por determinadas mentalidades, nos deja jugando en segunda división en los currículos escolares por entenderse que su función es más de bienestar emocional que de formación y de contribución al conocimiento que deben adquirir las personas. Nos parece un buen principio, porque al menos se pone sobre el tapete el que para una buena formación la EA debe estar presente y arropada e incentivada por las instituciones nacionales e internacionales.

En el panorama científico son múltiples las voces que reclaman el lugar que la EA y la Educación desde la Cultura merece interpretar en los currículos escolares y por tanto, en las vidas de las personas, pues la finalidad última de toda educación es permitir al humano disfrutar del placer de la expresión humana que nos brinda el juego intelectual y comunicativo, como emisores y como receptores de cultura.

Cabe advertir sobre el enfoque de las investigaciones que por ejemplo encarga la OCDE y que podrían tener efectos sobre el papel de la Educación Artística en el currículo escolar ya que un mal enfoque puede hacer peligrar aún más la ya precaria situación de este área, nos referimos concretamente al estudio *¿El arte por el Arte?* De Winner, Goldstein y Vincent-Lancrin (2014, p. 8) en el cual repasan las investigaciones que existen sobre si las Artes potencian y transfieren conocimiento y revisando “lo que se sabe sobre la posible influencia de las principales ramas de la educación artística en las tres categorías de habilidades para la innovación” (siendo estas técnicas de pensamiento y creatividad; sociales y de comportamiento) desde la perspectiva de la transferencia.

En dicho estudio se muestran las debilidades de las investigaciones realizadas hasta la fecha sobre el supuesto papel potenciador de otros factores interesantes en educación. Decir sobre este informe que sólo han analizado las investigaciones experimentales, no considerando las existentes de otro tipo y que la “transferibilidad de las Artes” es sólo uno de los beneficios que podría la EA aportar al resto del currículo. La educación artística se justifica por sí sola por sus aportaciones propias, no como herramienta útil de otras materias, aunque pueda lógicamente hacerlo.

Afortunadamente el equipo concluye señalando que la presencia y “el valor de las artes para la experiencia humana es razón suficiente para justificar su presencia en los currículos escolares, sin importar si la educación artística se transfiere o no” (op. cit. p. 5). Afirmando que “la evidencia de cualquier influencia del aprendizaje artístico en la creatividad y el pensamiento crítico o en las habilidades sociales y de comportamiento aún no es concluyente; en parte, por el volumen insuficiente de la investigación experimental sobre estas cuestiones y, también, debido a la dificultad para medir adecuadamente estas habilidades (op. cit., p. 13). Independientemente de que puedan ser razonables o no las conclusiones a las que llegan, lo que nos inquieta es que falta de investigaciones cuestionen la presencia de las Artes de el currículo escolar, sirviendo de excusa a organismos con miras menos afines a la formación humanística de las personas priorizando la tecnicista. El mismo informe facilita datos sobre la reducción tiempo obligatorio total de enseñanzas artísticas para alumnos de 9 a 11 años entre los años 2001 al 2010, reducción que ya se está dando como vemos en unos países sí y en otros no.

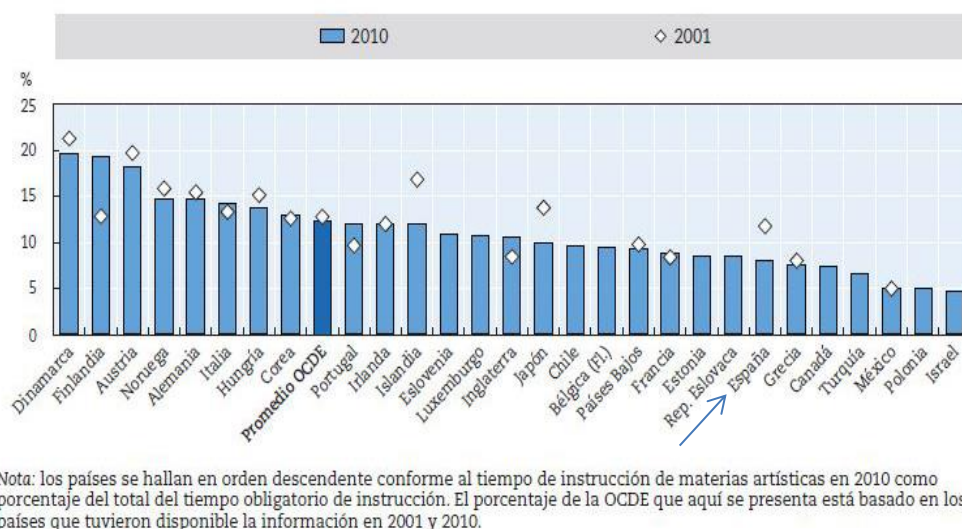


Figura 6. OCDE (Education at a Glance 2003, 2012) en Winner, E., T. Goldstein y S. Vincent-Lancrin (2014), ¿El arte por el arte? OECD Publishing.

Los datos que aparecen en el informe respecto al alumnado de secundaria no aparece tan mermado en el caso español porque aún no había entrado en vigor la LOMCE que sí arrojaría datos similares al gráfico anterior.

Como señala Díaz Alcaide (2011) estamos en un proceso de involución progresivo que urge frenar, sobre ello Moreno Montero (2014) propone fortalecer las relaciones entre el profesorado de distintos niveles y fomentar las comunidades de aprendizaje. De una manera práctica, Ángeles Saura profesora de la Universidad Autónoma de Madrid promueve desde el año 2013 el apoyo a la EA dinamizando la celebración de la Semana Internacional de la Educación Artística de la UNESCO con el proyecto internacional “enREDadas” y ahora en 2017 con el Proyecto ARTEspacios busca reivindicar mediante intervenciones de docentes de EA la presencia del área en el currículo español. Yendo más allá, Gómez del Águila y Vaquero-Cañestro (2013, p. 394) proponen debilitar “el protagonismo de estructuras de poder con intereses ajenos al arte” pues se vuelve “imprescindible iniciar un cambio que permita modificar esquemas basados en una realidad que ya no existe y que se fundamenta en definiciones trasnochadas que aún se dan por válidas”.

Para abordar el conocimiento en esta área hay que considerar las complejas circunstancias socioculturales y la fuerte globalización que vamos experimentando, es posiblemente la visión Interculturalista la que pueda ofrecer con más posibilidades de éxito lo que la sociedad necesita de este campo. Como dice Agirre (2005) la EA se resiste a vivir polarizada entre la razón y la emoción, la influencia del posmodernismo más las múltiples teorías artísticas, deberían permitir un educación fluida en la que el protagonista sea el receptor de la enseñanza y por lo tanto su contexto vital y sus intereses deberían tener un peso determinante en la formación del currículo.

Agirre tiene claro que “tantos los productos estéticos como los significados están fuertemente mediatizados por las circunstancias culturales, sociales y políticas” (2005 p. 31) por lo tanto cobra sentido enfocar el objeto de estudio a la experiencia personal del sujeto con la obra. Lo que Rorty llamará el juego ironista y que el educador debería manejar para mediante la metáfora acercar al alumnado a la experiencia estética o ayudar a desvelar los pequeños relatos que subyacen en cada una de las obras de arte y cuya interpretación no tienen por qué ser iguales para todos. Esta multiplicidad, tiene que ver nuevamente con el Interculturalismo porque hay un reconocimiento del otro, de su diferencia y este juego de espejos constituye para Agirre una posibilidad de mejorar como

personas “la biografía de cada uno de nosotros es el cruce denso de muchas otras biografías” (2005, p. 39)

Patricia Stuhr (1996), junto con Efland y Freedman, plantea la aproximación reconstructiva como modo de acercamiento a lo Multicultural, ella plantea la educación por el arte de manera que los estudiantes sean capaces de examinar críticamente sus propias experiencias, trabajando en torno a temas que faciliten la interdisciplinariedad y permita el trabajo cooperativo por encima de diferencias étnicas o de capacidad.

Hernández (2007) en su libro “Espigador@s de la Cultura Visual” viene a apoyar este trabajo interpretativo del arte, puesto que no hay, dice, ninguna ley que pueda garantizar que las cosas tengan un significado verdadero. Su propuesta es una Educación para la Compresión Crítica y Performativa de la Cultura Visual (ECCPCV), afirma citando a Efland (2004, p. 229) que “el objetivo de enseñar arte es contribuir a la comprensión del paisaje social y cultural en el que habita cada individuo”.

O como reivindican Juanola y Calbó “un enfoque actual de la Educación Artística que mire hacia adelante tiene que ser global e integrador” (2004, p. 1) y señala, al repasar las bazas que la EA ha ido usando para justificarse, que

... la Educación Artística será consistente si paralelamente impulsamos otros desarrollos en la sociedad. Estamos hablando del impacto del multiculturalismo, del feminismo y del postmodernismo. Virtualmente todos evitan el fundamentalismo y optan por un perspectivismo escéptico respecto a los valores “intrínsecos”. (op.cit., p.7)

Muiños de Britos (2011) desvela cuestiones claves que nos interesan para nuestro estudio y es la evidencia de que la revolución cognitiva ha generado nuevas formas de percibir y de aprender, y el campo que nos ocupa se encuentra igualmente afectado, pues “la escuela se debate en una tensión que desafía la rigidez de ciertas estructuras construidas a lo largo de muchas décadas (...) y la flexibilidad y proximidad de otras fuentes de conocimiento omnipresentes y atractivas” (2011, p. 14). Se hace preciso desarrollar un tipo de escuela que refleje a la sociedad y sea capaz al mismo tiempo de transformarla, pues como dice ella “El nuevo milenio requiere personas capaces de usar formas verbales y



no verbales, de comunicar ideas complejas en variedad de formas, de comprender palabras, sonidos e imágenes, de interactuar con otros en equipos de trabajo y hacerlo creativamente (op. cit., p. 15). La EA y el desarrollo de la Competencia Artística y Cultural tiene mucho que aportar a la tarea universal de crear personas competentes para sí mismas y la sociedad.

Mirando hacia atrás y a nuestro alrededor, encontramos una cantidad considerable de autores en los que sus valores son pluralistas y saben reconocer y valorar la diversidad social, así, aunque los intereses hayan ido variando con el tiempo (el mismo Eisner se ha abierto progresivamente a la multiculturalidad) y aunque el multiculturalismo adolezca de fallos y de imprecisiones teóricas, encontramos en sus filas o en los aledaños, bastantes autores cuyos pensamientos e investigaciones en torno a la Educación Artística nos merecen la mayor consideración, y es por ello que autores como Acaso, Agirre, Alsina, Arañó, Arnheim, Barbosa, Barragán, Calbó, Chalmers, Dewey, Efland, Eisenhower, Eisner, Freedman, Gutiérrez, Hernandez, Juanola, Lowenfeld, Marín, Mason, Mc. Fee, Sthur, Vallés, etc. Tendrán interés en la fundamentación de nuestra tesis, además de otros muchos autores que desde el ámbito más técnico de las Competencias Básicas nos ayudarán a hilvanar este combinado que proponemos.

### *Sobre las Competencias básicas*

Respecto a las Competencias Básicas o Clave, decir que aparecen con una intención muy razonable de ordenar en los currículos y en las tareas docentes lo que es esencial para la persona al concluir la formación obligatoria y la manera adecuada de implementarla para que el aprendizaje sea significativo.

Queremos destacar la labor clarificadora y las aportaciones valientes que Perrenoud (2010 y 2013) hace en pro de las competencias básicas, destacando la necesidad de formar y preparar para la vida a todos los estudiantes, especialmente a aquellos que no van a proseguir estudios superiores y necesitan más que nadie las herramientas para seguir su camino de vida con éxito y con posibilidades de autoformarse. Por lo tanto la formación estricta en contenidos disciplinarios debe ceder espacio a la formación en habilidades y saber gestionar los recursos personales que se resumen en un saber ser y hacer, dejando



cuestiones disciplinarias más avanzadas para etapas posteriores, donde cobra mayor sentido.

Las competencias animan a cambiar la metodología de trabajo, pero resulta fundamental el cambio que debe operarse en el profesorado, ya que educar desde las CCBB precisa de un profesor que no sea un mero transmisor de conocimientos, sino que su papel será el de guía, acompañante, coordinador, asesor o si se prefiere, director de orquesta, ya que el aprendizaje desde una perspectiva socio-constructivista, el propio alumno interviene modulando e interviniendo activamente en su aprendizaje.

Perrenoud plantea la posibilidad de introducir nuevas materias de estudio en la educación obligatoria que son de mayor interés para la sociedad, al menos para adquirirlas en estos niveles básicos, y sustituir y posponer otras disciplinas que están ancladas en el currículo y su valor en estos niveles son cuestionables. Esta posibilidad supone uno de los temas más conflictivos porque no se pueden añadir más horas y las disciplinas preferentes no están dispuestas a perder terreno, recaen estas modificaciones nuevamente sobre las asignaturas consideradas extraoficialmente “de segundo rango”.

En la visión de Perrenoud echamos en falta un paso más allá para incluir estas asignaturas marginales como puntales interesantes en el desarrollo de las competencias básicas, ya que quizá la solución pase por “desasignaturizar” la enseñanza, cuestión que será muy difícil de organizar por las administraciones. Mientras este paso no se dé, la implementación de las CCBB siempre estará pendiente de la voluntad del profesorado, al menos, por ahora.

Decir también que la mayoría de la literatura que fluye sobre las Competencias se centra nuevamente en las Competencias que se intuyen vinculadas en los contenidos con las disciplinas “estelares”, esto podría suponer una continuación del mismo problema bajo la apariencia de conocimiento integrado, una vuelta a la relevancia de las asignaturas llamadas “instrumentales”. Dar este enfoque es ir en contra de los objetivos de las CCBB y de los derechos de los alumnos, como dice Gardner “concentrarse de forma exclusiva en las capacidades lingüísticas y lógicas durante la escolaridad puede suponer una estafa para los individuos que tienen capacidad en otras inteligencias” (1995, p.47).

El profesorado está ofreciendo resistencias al verlo como meros cambios terminológicos pues no se les están formando suficientemente, existiendo importantes lagunas metodológicas y evaluativas tal como recogen Valle y Manso (2013), es por tanto el gran momento de realizar un cambio profundo en el sistema educativo que facilite sobre todo en el CINE2 la implementación de nuevas metodologías, como dicen los mismos autores (op. cit., p. 29):

Cualquier otra ley que se proponga, perderá una gran oportunidad histórica si no abre una reflexión más profunda en relación con la organización y el diseño general del sistema educativo basado en el aprendizaje por competencias en general, y en la adquisición, particular, del conjunto de las competencias clave por parte de todos los estudiantes al término de su educación obligatoria.

### *Sobre la Competencia Artística y Cultural*

Esta competencia aparece descrita en la comunidad europea como Conciencia y Expresión Cultural, y así se la nombra recientemente en la nueva LOMCE. Sobre ella dice: “La expresión cultural comprende una apreciación de la importancia de la expresión de ideas de forma creativa en una serie de medios de expresión, incluyendo la música, expresión corporal, literatura y artes plásticas. En España se recogía en la LOE como Competencia Artística y Cultural, y trabajarla supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas.

Sobre la Competencia AyC, el Mapa de Ruta para la Educación Artística (UNESCO, 2006) dice: “la cultura y las artes son componentes esenciales de una educación integral que persigue el desarrollo completo de individuo. Por tanto la educación artística es un derecho humano...”.

Sobre la Competencia Artística y Cultural encontramos en el trabajo de Andrea Giráldez (2007, p. 95) que completa la definición gubernamental con otros de sus beneficios, su contribución a:

... estructurar el pensamiento, apreciar, disfrutar y producir obras artísticas y culturales... desarrollar la imaginación, creatividad y actitudes de participación, reflexión, autonomía, crítica y respeto siendo todas las capacidades que los seres humanos necesita adquirir para desenvolverse en la sociedad del conocimiento para su futuro desarrollo. Supone el desarrollo de habilidades, para expresarse movilizand o los propios recursos creativos y apreciar y disfrutar de las distintas manifestaciones del arte y de la cultura. Requiere de un fuerte sentido de la identidad, combinado con una actitud respetuosa, con la diversidad cultural.

La UNESCO, en la Conferencia mundial sobre Educación Artística “Construir Capacidades Creativas para el siglo XXI “(UNESCO, 2006), reconoce en la Competencia Cultural y Artística “el valor y la aplicabilidad de las artes en el proceso de aprendizaje y su papel en la adquisición de competencias cognoscitivas y sociales favoreciendo la innovación y la creatividad, y animando de comportamientos y valores que están en el fundamento de la tolerancia social y celebración de la diversidad”.

La UNESCO (2006) refuerza esta concepción cuando reconoce que “la Educación Artística contribuye al mejoramiento del aprendizaje y de la adquisición de las competencias gracias a que favorece la flexibilidad de las estructuras (horarios, disciplina y papeles), a su preocupación de adaptación al alumno (adecuación con la vida de los niños y su medio ambiente social y cultural), y a la cooperación entre los recursos y los sistemas de aprendizaje formales e informales” y recomienda la elaboración de políticas que potencien la investigación y la evaluación del impacto de la educación artística, “ya que se puede demostrar que la educación artística puede contribuir de modo significativo al mejoramiento del resultado del alumnos en dominios tales como la alfabetización y el aprendizaje del cálculo, siendo benéfico sobre los planos humanos y sociales”. Pep Alsina en su trabajo *Competencia Cultural y Artística: ámbito común* afirma que “la competencia cultural y artística favorece la existencia de un ámbito común que, lejos de pertenecer a ninguna área de

conocimiento, a ninguna cultura, franja de edad o género,...compartimos. La Competencia Cultural y Artística traza puentes entre mundos paralelos pero inconexos y permite abrir puertas que aparentemente aparecen cerradas.” (2010, p. 9)

Otros autores (Jiménez, Agirre, Pimentel, etc.) se han acercado al estudio de la Competencia Artística y Cultural aportando visiones que completan y muestran junto a la Educación Artística muchos de los caminos que se abren desde esta competencia para lograr los objetivos de una formación básica, obligatoria y de calidad.

Siguiendo la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo De 18 de diciembre de 2006 se creó un grupo (OMC) para el desarrollo de la competencia clave conciencia y expresión cultural en 2014, con el objetivo de crear un manual de buenas prácticas, en dicho grupo participaron 25 estados miembros, el resultado ha sido un informe (2016) con recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo de actuación política a la unión Europea sobre la Conciencia y Expresión Cultural, en ella hacen un repaso a términos relevantes, objetivos, condiciones previas para un desarrollo exitoso de la CyEC, su papel en la diversidad, el papel de los docentes y la responsabilidad de los distintos factores clave en su desarrollo.

Señalar por último que en dicho informe se hace referencia a los cuatro hilos que legitiman y definen la función de las artes y de la Educación Artística en las Sociedades:

- La primera es la autoformación en las artes. Desde el concepto del “Bildung” considera la "auto-expresión" y la "apreciación" y disfrute de las obras de arte como valores per se.
- Los efectos de transferencia Educación artística a la educación general.
- El impacto social deseado de Las artes - el texto de la UE no da más Detalles o comentarios sobre este aspecto.
- El cuarto es el impacto económico (utilizando las artes o EA para fomentar la Innovación para el crecimiento).

Quedando resumidas todas las recomendaciones en estas cinco:

- Respetar la diversidad.

- Estar abierto al otro.
- Disfrutar obras de arte.
- Expresarse.
- Cultivar expresión estética.
- Preservar la herencia.

### *Sobre Educación Intercultural*

El tema de la Interculturalidad en España ha ido progresivamente propiciando una mayor cantidad de estudios e investigaciones, especialmente en el ámbito educativo por la gran afluencia de alumnado diverso que puebla las aulas españolas al ser un país posicionado entre los primeros como receptor de inmigración desde hace tiempo.

Lo primero que se constata es que existe una confusión en el uso de la terminología que si bien puede ser comprensible entre países europeos o norteamericanos por la distinta preferencia por la Inter o Multiculturalidad, en el ámbito español se debe sencillamente a no saber las diferencias entre ambos conceptos, considerando que cualquier forma de atención al alumnado inmigrante es ya “interculturalidad”, y no solo no lo es sino que como dicen García y Goenechea (2011, p.75) a veces se incluyen prácticas educativas de diverso signo e incluso opuestas entre sí, asimilacionistas o etnocentristas, animando al abandono de la lengua materna o dando un tratamiento paternalista o folclórico. Las autoras en su artículo sobre buenas prácticas interculturales en clave inclusiva creen que suelen ser más efectivas las intervenciones que actúan de manera concreta en la escuela y determinan los tres elementos clave que todo proyecto intercultural debe poseer:

- La lengua: recursos específicos para enseñar la lengua española a los alumnos inmigrantes (...) y un paso definitivo en el camino de la interculturalidad se da en aquellos centros en los que se imparten clases de la lengua materna de los alumnos extranjeros ya sea en horario lectivo o en horario extraescolar.
- El fomento de actitudes positivas hacia la diversidad cultural: (...) sensibilización hacia la problemática de la inmigración y de fomento de actitudes positivas hacia la diversidad cultural.

-Introducción de contenidos de las culturas de origen de los alumnos extranjeros en el currículum ordinario: ello constituye el rasgo distintivo de un proyecto de verdadera interculturalidad. Esto se debe a que la interculturalidad no puede traducirse sólo como tolerancia o respeto por el otro; sino que debe implicar también un intercambio cultural que origina cambios en la cultura de todos los implicados, no sólo de los “recién llegados”. (2011, p. 79-80)

Una escuela intercultural debe promover una inclusión del alumnado en nuestra cultura pero sin asimilarlo ni hacerle perder sus raíces, la manera en que el alumnado entreteja ambas culturas debe dejarse con cierta libertad y para que esto suceda debe darse un marco de comprensión que no pretenda estratificar como hace el Multiculturalismo.

Para nuestro enfoque es importante insistir en que la Educación Intercultural no debería estar específicamente dirigida al alumnado inmigrante sino a todo el alumnado, pues es una educación basada en el respeto a la diversidad y como ello hace crecer a todo el colectivo, compartimos por tanto la aportación de Melero (2008) que relaciona la escuela inclusiva verdadera con la Educación intercultural.

Cristian A. Sánchez en su tesis doctoral en 2006 indaga de qué manera varios centros trabajan los valores interculturales, encontrando que si bien se trabajan casi todos, detecta que aquellos más debilitados son los valores afectivos y estéticos, en su tesis propone que los currículos deberían verse enriquecidos tanto “con valores estéticos (sensibilidad, emoción, equilibrio, orden, originalidad, expresión artística), (y) valores que fomentan la relación con otras personas a través de la expresión de sentimientos e ideas, a través de códigos no lingüísticos, y por tanto ofrecen una oportunidad de superar barreras idiomáticas y de compartir actividades y opciones por el arte o la música que, comúnmente están presentes en todas las culturas”. (p. 497)

Estos hallazgos de Sánchez Núñez los vemos ampliados por el valor de la globalidad ecológica a propuesta de Soriano (2001, en Sánchez Núñez 2006) como un valor intercultural.

*Sobre la disolución del término “Raza”*

Encontramos interesantísimo el uso de los estudios sobre el ADN mitocondrial, pues sus hallazgos echan por tierra los conatos nacionalistas/racistas a poco que uno averigua sobre el periplo y mezcla del ser humano que los datos científicos arrojan.

En las mitocondrias de las células maternas está inscrita la Historia de la Humanidad, pues este no presenta la dificultad de lectura del ADN parental producto de la recombinación (Abenzoza, 2004). Esto ha permitido según la autora “un seguimiento etnoantropológico de las poblaciones, concluyendo que toda la población humana comparte una similitud tal de ese ADN mitocondrial que provenimos de un único ancestro femenino común” (p. 23). A dicho ancestro femenino se le ha llamado *Eva mitocondrial*. De ese primer clan fundador se repartieron otros linajes que viajaron por África, Oriente Medio, Asia y Europa.

En experimentos con estudiantes de diversas etnias y continentes a los que se les tomaron muestras de ADN mitocondrial se encontraron coincidencias con esos clanes que se disgregaron por los continentes, por lo que estos hallazgos hacen complicado hablar de razas humanas, en Abenzoza (2004) se nos corrige el término por “especie humana” que presentaría más bien diferencias adaptativas al medio (de ahí diferentes complexiones, color de piel, ojos, pelo, etc.)

Explicar esto al alumnado hace que dé un giro radical sus reticencias (cuando las hay) en la percepción de las personas de otras etnias o países.

## 4 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

### 4.1 Orientación paradigmática de la investigación.

Conocer previamente cual es el posicionamiento teórico que guía a la investigadora para llevar a la práctica su proyecto de investigación es fundamental para interpretar correctamente el sentido de lo que se analiza. Es por ello que empezamos describiendo los paradigmas y teorías con las que se va a enfocar la investigación y posteriormente el análisis de resultados.

Este estudio que proyectamos es de tipo cualitativo, apoyado en ocasiones con análisis cuantitativo, extrayendo estadísticas de algunos datos que complementan lo analizado.

La investigación cualitativa (Sandín , 2003, p.123) es “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”. Por otro lado Chacón Corzo (2007, p.116) apunta que “esta concepción del mundo se detiene sólo en la comprensión e interpretación del fenómeno”, y que “no basta interpretar las situaciones desde la perspectiva de los protagonistas” (...) se hace necesario ampliar el abanico de estudio a un paradigma “que trascienda lo cualitativo, lo hermenéutico e interpretativo y trabaje en la consecución de los cambios y transformaciones sociales. Se erige entonces, como alternativa para las ciencias sociales, el paradigma Sociocrítico o crítico”.

Desde una Teoría Crítica se incentivará una educación emancipadora, entendiendo esta como actos a favor de la autodeterminación, reduciendo la irracionalidad a favor de la racionalidad. Gómez, M. (1990) indica algunos parámetros a seguir cuando se vincula la teoría crítica con la educación, y que constituyen en esencia nuestro planteamiento al diseñar esta investigación:

- La educación se orientará hacia la libertad y dignidad de la persona a educar.
- La educación posibilitará el pensamiento crítico.



- La formación de una mentalidad crítica no transcurre en una sola dirección, ni por carriles preestablecidos, sino que al preguntarse por todo pone también en tela de juicio métodos tradicionales de pensamiento y solución.
- El pensamiento crítico no cae en el puro placer de criticar, por ello es también constructivo. Se pregunta también por las posibilidades de darle una solución.
- La educación sólo puede ser comprendida en cuanto esta sostenida por una afirmación fundamental de la vida, del hombre, del mundo. (p. 145).

Una investigación de corte cuantitativo difícilmente nos daría por sí sola la visión global que desde distintos puntos de vista confluyen en la realidad de las Artes y la Cultura en nuestro sistema educativo, ya que uno de los problemas con los que nos enfrentamos es la diversidad de opiniones y disparidad de criterios a la hora de implementarla y que en ocasiones forman parte del problema. Y no es que nos parezca negativo la diversidad de puntos de vista, pero algunas prácticas de las Artes que se hallan muy desfasadas respecto a los objetivos de la Educación Plástica y Visual, o por el contrario muy alejadas de las expectativas del alumnado, son las que contribuyen (entre otros factores) a su depreciación, por no hablar por la devaluación e imposibilidad de trabajar y lograr los objetivos del área con los constantes recortes en el currículo escolar.

El discurso Postmoderno se adecua a la perfección a los objetivos globales para el logro de una educación intercultural como de la adquisición de la competencia cultural y artística y a todas las competencias desarrollables desde el área de Educación Artística, principalmente a aquellas que contribuyen a desarrollar la capacidad crítica y de autoformación, de fortalecimiento de la autoestima y autonomía, desde la propia expresión individual a la cohesión grupal y que serán analizadas y sopesadas desde la investigación cualitativa principalmente.

El ser humano y todo lo relacionado con las ciencias sociales (Educación, Arte, Cultura, Competencia social, Bienestar del ser humano, etc.) por su relatividad y subjetividad necesitan de un abordaje idiográfico. Dada la multiplicidad de elementos que pueden participar en nuestros hallazgos nos sentimos cómodos ubicándonos bajo la Diáspora Post-paradigmática ya que en nuestro estudio de investigación cualitativa, en el que vamos a mantener un

diálogo constante entre el modelo holístico propuesto por DeSeCo en el enfoque competencial y al mismo tiempo desde el modelo humano que propone la Educación intercultural, desarrollado principalmente desde la Educación Artística, nos encontramos que hay una alta relación en nuestra propuesta con el enfoque Socio-Crítico, Feminista y Multiculturalista; y es por esta compleja heterogeneidad que necesitamos movernos fuera de marcos establecidos que restrinjan o acoten nuestra mirada al interpretar.

Un enfoque Interculturalista y Feminista vienen a completar la visión desde donde se analizará la propuesta de investigación y la intervención, porque tanto en los contenidos que se van a trabajar en el proyecto, como en los componentes del grupo y la sociedad de la que forma parte la muestra demandan un tratamiento desde estos enfoques.

La Diáspora Post-Paradigmática nos ofrece ese espacio de puertas abiertas en el que la interpretación del conocimiento y de los resultados no pueden quedar circunscritos a un límite y estarán expuestos a su revisión y modificación posterior, porque unas de las características de nuestro tiempo es justamente el movimiento constante y rápido de todo el acontecer socio-educativo y si no se tiene en cuenta este factor, quedará ésta investigación obsoleta en un lapso de tiempo breve.

Quizá podría verse como un inconveniente esta confluencia de perspectivas, sin embargo lo consideramos necesario y encontramos otros autores que comprenden esta necesidad, así Fernando Hernández (2008, p. 93) sintetiza lo que Mullen encuentra, que

... tienen en común estas formas de investigación que al indagar sobre la creatividad (los contenidos de la investigación) y su interpretación (una explicación de los contenidos) el participante en la investigación se fortalece, la relación entre el investigador académico y el investigador participante se intensifican y se hace más igualitaria, y los contenidos son culturalmente más exactos y explícitos, dado que se utilizan tanto formas de conocimiento emocionales como cognitivas.

Intentaremos por tanto evidenciar toda la información relevante para esta investigación, orquestada por el estudio de Caso.

#### 4.1.1. El estudio de caso en Educación Artística

La investigación se desarrolla basándose en el Estudio de Caso desde la observación participante. Sobre la idoneidad del estudio de Caso en ámbitos artísticos y educativos dice Gutiérrez (2005):

El estudio de la Experiencia Artística, entendida como un proceso de producción y valoración en el que están implicados criterios estéticos subjetivos, no se puede realizar de forma descontextualizada ni aislándola de sus protagonistas, sino de una forma holística, es decir: contemplándola dentro de toda su complejidad. Por ello, su análisis resulta, a priori, más próximo a los métodos descriptivos del enfoque etnográfico, en el que la constatación de la subjetividad de los hechos y de las opiniones, no sólo es lícita, sino deseable, ya que uno de sus principales referentes es reconocer el carácter múltiple de la realidad y la singularidad de las cosas. (p. 156)

El estudio de caso va a estar circunscrito a un periodo de tiempo concreto y a un grupo determinado con unas características que nos vienen dadas de antemano al ser grupos naturales y que detallaremos a continuación. Las mejoras que en sentido pedagógico puedan derivarse de este estudio vendrán a optimizar las prácticas educativas y metodológicas de grupos de años posteriores, y aunque se trate de diferentes individuos los que componen el grupo de investigación, la puesta en marcha previa (pre-investigación) puso de relieve fallos en su diseño que serán mejorados, por lo que se podría considerar también Investigación Acción en el Aula. Otros de los beneficios de este tipo de investigación la señala Ruíz, J. (1995) para quien, por su forma de trabajarse en el mismo contexto posibilitan la comunicación entre teoría y práctica e inducen a la acción. Las ideas que se van generando pueden ser utilizadas como feed-back haciendo posible nuevas relaciones y conceptos.

Podría objetarse a este estudio que está abierto a demasiadas influencias metodológicas, pero considerando el campo de estudio de nuestra investigación en el que concurren múltiples influencias, defendemos junto a Gutiérrez esta confluencia de prismas pues

... la singularidad de los procesos educativos y, especialmente, de los relacionados con el arte (en los que la carga del valor subjetivo es aún mayor) necesita apoyarse en formas de investigación y de representación que describan los hechos analizados de forma contextualizada y atendiendo a sus particularidades”. (Gutiérrez, 2005, p. 173).

Para Gilgun (1994) el estudio de caso por su carácter idiográfico implica la descripción amplia, profunda, del caso en sí mismo, sin el propósito de partir de una hipótesis o teoría, ni de generalizar las observaciones. Nosotros vamos a partir de una premisa pues como dice Cisterna (2005) al ser el modelo cualitativo una investigación abierta y dialéctica, no requeriría la formulación de hipótesis pues esta surge de una respuesta anticipada a las preguntas de investigación limitando o influyendo así en las determinaciones y hallazgos del investigador.

#### 4.2 Premisa

Puede lograrse los valores de una Educación Intercultural desarrollando los indicadores de la Competencia Cultural y Artística desde la Educación Artística.

#### 4.3 Elección de muestra

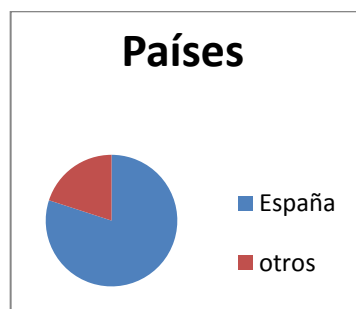
La muestra la constituyen los grupos A, E y F de 4º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria del colegio San José de Málaga, el agrupamiento viene dado por el centro y suman un total de 45 alumnos.

La característica general que los diferencia de otros grupos de secundaria es que van orientados hacia un bachillerato de Ciencias Sociales (4ºA) Tecnológico (4ºE) o Ciclo Medio de Formación Profesional (4ºF) y por lo tanto tienen la asignatura Educación Plástica y Visual en común y desde la que se va a implementar el estudio.

4ºA. Lo forman 26 alumnos. De los que 8 son hombres y 18 son mujeres, de ellas 2 son de procedencia árabe.

4ºE. Lo forman 14 alumnos. De los que 7 son varones y 7 son mujeres. De los que 1 es de procedencia brasileña, 1 uruguayo, 2 anglo-españoles, 1 italo-árabe.

4ºF. Lo forman 9 alumnos. 6 varones y 3 mujeres. 1 alumno de ascendencia árabe y belga.



#### 4.4 Objetivos

##### 4.4.1. Generales

- 1- Examinar el logro de una Educación Intercultural desde el desarrollo de la Competencia Cultural y Artística.
- 2- Evaluar el logro de la Competencia Artística y Cultural a partir de las tareas desarrolladas.

##### 4.4.2. Específicos

- 3- Exponer los beneficios y dificultades de las estrategias metodológicas utilizadas.
- 4- Evaluar la percepción del alumnado de la evolución de su potencial artístico en relación al desarrollo del proyecto.
- 5- Evaluar la evolución del alumnado de su empatía y su actitud prosocial en relación al desarrollo del proyecto.

## 4.5 Centros de Interés Inicial

Las centros de interés inicial están en relación con los objetivos y valores de una Educación Intercultural y sobre el medio que se ha usado para lograrlo: El desarrollo de La Competencia Cultural y Artística.

Los hemos concretado siguiendo los principios pedagógicos que Muñoz Sedano (2011) propone para el fortalecimiento de la escuela y la sociedad desde la Educación Intercultural:

- **Autoestima.** La autoestima es (Cazalla-Luna y Molero, 2013) la valoración que el sujeto hace de su autoconcepto, de aquello que conoce de sí mismo. Se puede considerar la autoestima como un aspecto del autoconcepto (...) en la autoestima, es precisamente este matiz evaluativo el que la define y caracteriza.

- **Empatía.** Hay consenso en la literatura científica (Olmedo y Montes, 2009) en que el concepto de empatía está relacionado con la comprensión del otro y de su mundo afectivo, a la que se llega como resultado de conectar con los sentimientos ajenos.

El proceso empático puede simplificarse en captar primero los sentimientos del otro, para luego lograr la comprensión empática.

- **Corresponsabilidad social.** El Consejo Mundial de Desarrollo Sustentable (Gasca-Pliego y Olvera-García, 2011) la define como el compromiso (...) de contribuir al desarrollo (...) de la sociedad en general para mejorar su calidad de vida. La responsabilidad social cuestiona la racionalidad económica, la competencia sin freno, el individualismo exacerbado, y por el contrario, promueve valores como la solidaridad, cooperación, igualdad y respeto mutuo.

Entendemos por tanto la corresponsabilidad social como el compromiso u obligación compartida que los miembros de una sociedad ya sea como individuos o como miembros de algún grupo tienen tanto entre ellos como para la sociedad en su conjunto.

- **Prejuicios y estereotipos.** Para Cano (2002, p. 137) “los estereotipos son mayoritariamente concebidos y medidos como una lista de rasgos personales que se aplican a los miembros de un grupo, casi siempre rasgos de personalidad” , para el mismo autor el prejuicio está concebido como una

atribución categorial, basada en elementos erróneos y con una fuerte implicación afectiva (...) que no se corresponde con la realidad (p. 126). En ambos casos son patrones de conocimiento que simplifican negativamente anulando la individualidad y estigmatizando a alguien o a su grupo de pertenencia.

- **Diversidad.** El término diversidad la RAE se refiere como la diferencia, la variedad, a la abundancia de cosas diferentes, a la semejanza, a la disparidad o a la multiplicidad de personas, cosas o situaciones. Es un término que se puede aplicar a la cultura, a las lenguas, a las etnias, a la opción sexual, a la funcionalidad o capacidad de algunas personas y a los seres vivos que habitan el planeta.

- **Respeto por las demás personas y sus manifestaciones culturales.** Entendemos el respeto como la actitud de consideración de que algo o alguien es digno y debe ser considerado, todas las personas son dignas de ser consideradas y respetadas.

- **Cooperación.** Entendemos por cooperar el acto o el esfuerzo de una o varias personas para conseguir o facilitar un determinado resultado en el que intermedia una ayuda mutua.

- **Mejora de relaciones entre el alumnado.** La interacción social y laboral que se produce entre el alumnado dentro del aula y que crea un clima determinado pudiendo extenderse o no fuera del centro escolar.

En relación con el logro de la Competencia Cultural y Artística (Conciencia y Expresión Cultural) hemos determinado las siguientes categorías:

- **Creatividad:** se concreta en la capacidad de crear, pero por su definición abierta tomamos la de Esquivias (2009) para quien la creatividad en su sentido más nítido es transformación, cambio, movimiento, variedad, metamorfosis y evolución.

- **El potencial artístico individual y colectivo.** Entendemos por potencial aquello que está latente en el individuo y que en determinadas circunstancias puede desplegarse en menor o mayor medida. Cuando se concreta pasa de ser posibilidad a hecho. El potencial artístico tiene que ver con la capacidad de mejora del ser humano para crear y recrear de manera individual o en grupo. Está en relación con la noción de capacidad, ser

consciente de que uno es “capaz de” y es la llave para dar pasos progresivos de manera autónoma en la creación artística.

**- La Competencia Cultural y Artística (Conciencia y expresiones culturales LOMCE):**

Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas...

#### 4.6 Descripción de la metodología de investigación utilizada

Se trata de un estudio de caso de corte básicamente cualitativo con apoyo cuantitativo, inserto bajo la diáspora post-paradigmática, que considera al mismo tiempo el paradigma socio-crítico y feminista. Los recursos usados para recabar la información antes, durante y al terminar el proyecto junto a la observación participante de la investigadora-profesora nos permitirán analizar las intervenciones llevadas a cabo dentro y fuera del aula.

Los métodos que se van a utilizar en el transcurso de la implementación para regular la credibilidad son la mayoría de los sugiere Guba (1981):

- Trabajo prolongado en el mismo lugar.
- Observación persistente.
- Triangulación entre distintas fuentes de datos.
- Recogida de material de adecuación referencial al que recurrir para contrastar descubrimientos o interpretaciones.
- Comprobaciones con los participantes, en relación a significados y atribuciones que pudieran resultar ambiguos.

El diseño del proyecto ha estado condicionado por los objetivos que deseaban lograrse, por el perfil del alumnado y por el tiempo limitado del curso



escolar. A la vez las actividades se han conectado con sus intereses y niveles iniciales. El diseño no estaba cerrado a priori y ello ha permitido incluir y/o modificar actividades sobre la marcha en función de los intereses y propuestas del alumnado y que han potenciado el desarrollo del proyecto.

#### 4. 6. 1. La observación participante

Puesto que la investigadora es al mismo tiempo profesora de los grupos que investiga, y conoce al alumnado de cursos anteriores, la mejor opción es la de observación participante ya que la docente no es un elemento extraño al grupo y su situación le permite observar de primera mano lo que sucede y tomar el pulso a los acontecimientos de manera inmediata.

En la Observación Participante el investigador recoge datos de naturaleza especialmente descriptiva, participando en la vida cotidiana del grupo, destacando dos aspectos a la hora de llevarse a cabo, una es que el investigador debe estar presente observando el desarrollo de los hechos e intentando intervenir lo menos posible, aunque la mayoría de autores apoya esta posición, en este estudio considero relevante introducir una autoobservación sobre la investigadora ya que al ser docente al mismo tiempo no es posible mantenerse al margen sino que cobra totalmente sentido el adverbio “participante”. Como afirma Denzin (en Deslauriers 2004, p. 25)

... la investigación cualitativa apela al sentido común, a la experiencia personal y a la personalidad misma del investigador. Como todo ser humano, el científico está en conversación consigo mismo, verificando su plan de acción, intentando reconciliar las contradicciones, juzgando el futuro a partir de los logros o fracasos del pasado.

#### 4. 6. 2. El cuaderno de bitácora

Durante el periodo que dure el desarrollo del proyecto se toma nota de los acontecimientos diarios relevantes que permitan su uso posterior en la triangulación de datos.

En algunos casos la toma de datos en el diario no podrá ser exhaustiva ya que dependiendo de la actividad las anotaciones tendrán que hacerse

después de la clase al no poder simultanear los dos cometidos (dar clase y transcribir).

[\(Anexo 3\)](#)

#### 4. 6. 3. Cuestionarios y redacciones

Se recabará la información de manera verbal y escrita, en un comienzo se hará para extraer de sus opiniones categorías que nos ayuden a evaluar puntos de partida y las evoluciones o de forma cerrada con cuestionarios concretos, con preguntas cerradas y abiertas.

Puesto que la percepción de sus aptitudes es algo muy subjetivo, serán ellos mismos quienes faciliten esa información mediante una redacción sobre su experiencia con la Educación Artística, sobre la Cultura y sobre el Arte. El objetivo es hacernos un esquema apriorístico sobre la noción que tienen de estos conceptos, en ningún momento se ha querido trabajar con conceptos dados, porque creemos que hay otras formas no teóricas de asimilar conceptos de manera holística y metacognitiva cuya adquisición resulta más estable e integrada en los conocimientos del alumnado por haberse adquirido por la experiencia.

Al final del proyecto se les pasará un cuestionario a todos los alumnos con preguntas orientadas a valorar el logro de los objetivos y conocer sus opiniones y sugerencias de mejora. En dicho cuestionario se incluirán preguntas de control para poder localizar respuestas dadas a voleo o confirmar la coherencia interna de las afirmaciones.

También se introducirán preguntas no incluidas en el diseño previo sobre temas que se hayan desvelado como interesantes en el transcurso del proyecto.

Finalmente y dado que muchos de los estudiantes están aún en el centro escolar, se les pasará un cuestionario más conciso, aproximadamente un año y medio después de realizado el proyecto, para cotejar con los datos extraídos durante este y verificar la consistencia de los hallazgos. Se procurará realizarlo lo más tarde posible para evitar el efecto recuerdo o tendencia a la respuesta congruente con el cuestionario anterior que mencionan Abad, Garrido, Olea, y Ponsoda (2006).

#### 4. 6. 4. Los trabajos del alumnado

Para los casi seis meses que ha durado el proyecto, se han diseñado diferentes actividades para acercarnos y comprender otras culturas, también para reflexionar sobre la diversidad. Algunas actividades han sido propuestas por el propio alumnado y en todas se ha buscado de manera general incitar a la reflexión, a la comprensión de sí mismos y de la alteridad, sin la cual no hay visión amplia del resto de personas que forman parte de nuestro entorno y de nuestra sociedad. Romper con la distancia emocional que permite ser impasible con los demás y animarles, basándose en esa confianza nueva, a ser elementos de mejora en su entorno inmediato.

Partiendo de una actividad nodriza que es la salida cultural a la Alhambra de Granada se desgranar otras que suponen un acercamiento al pasado cultural en el que convivían en Al-andalus distintas culturas y religiones. Diversidad, arte, cultura, flexibilidad, entendimiento, ayuda, cooperación, herencia, novedad, han sido términos que han orientado el quehacer del alumnado y profesorado, permitiendo producir unas obras representativas de lo logrado en valores humanos.

#### 4. 6. 5. Entrevistas informales.

En el transcurso del proyecto se cuenta con llevar a cabo entrevistas informales con algunos estudiantes o personas de otros estamentos que por distintos motivos la investigadora/profesora considere necesario conversación con ellos. Dependiendo de en qué momento se dé esta situación(planificada o emergente) se tomará nota escrita o de audio en el momento, o se registrará posteriormente.

4. 6. 6. Registro de otros tipos de información, fotografías de situaciones, grabación de audio y video de interacciones de interés.

En el desarrollo de algunas clases se dan las condiciones de poder grabar los debates.

Grabación del alumnado trabajando en grupo, lo que permite obtener datos de participación que en un momento dado puedan ser cuestionados.

Los propios estudiantes pueden grabar y editar videos para transmitir información al resto o en las exposiciones de los trabajos.

Grabaciones de audio del haiku cada alumno su para montarlo posteriormente junto a su dibujo.

#### 4.7 Desarrollo de la investigación: fases

##### 4.7.1. Negociación inicial

Al comienzo del curso se le presenta al director del centro el proyecto de investigación y el documento de negociación ([Anexo 1](#)) para que lo consulte con el equipo directivo y den su visto bueno al comienzo de las indagaciones y tomas de datos. En dicho contrato vendrán reflejados los objetivos del estudio, la premisa, los medios y técnicas empleadas para recabar la información, a la vez que se especifica qué personas o grupos de la comunidad educativa pueden ser invitados a participar en la investigación. Se informará igualmente de la ética a seguir, siendo principalmente el anonimato de los informantes y entrevistados que así lo deseen y de la revisión y visto bueno por estos antes de su publicación definitiva en el informe.

Finalmente se añadió una *addenda* al documento de negociación ya que el estudio sufrió algunas modificaciones en el transcurso del mismo.

Se le informará al grupo que van a participar en una investigación y se les pedirá que firmen un documento en el que los padres dan su conformidad al tratamiento de sus trabajos, opiniones, imágenes de clase y donde admitan conocer que sus hijo/a forma parte como sujeto investigado en dicho estudio. ([Anexo 2](#))

#### 4.7.2. Trabajo de campo

La toma de datos se realizará en el aula de clase o en otros espacios que estén relacionados con el proyecto (aula, talleres, salidas escolares, situaciones imprevistas, etc.).

A lo largo del tiempo previsto en principio se irá implementando el proyecto diseñado y simultáneamente se recogerán y registrarán los datos y evidencias que se generen para su posterior análisis.

Se seguirá el diseño de manera abierta, dejando espacio para aportaciones del alumnado y temas emergentes que resulten de interés. Las modificaciones que se den vendrá explicadas en cada uno de los apartados del análisis de datos.

#### 4.7.3. Análisis de datos

Para el análisis de datos y procesamiento final de estos consideramos la idea que lanza Deslauriers (2004) de que al comenzar a transcribir los datos estamos ya haciendo un análisis previo que nos llevará a ir orientando y seleccionando el material.

De acuerdo con Cisterna (2005) siguiendo los criterios de pertinencia y relevancia procederemos a hacer una selección de aquella información que nos permite desvelar datos importantes en relación a los tópicos de estudio.

La lectura reflexiva de las notas, a la par que encontramos vínculos con las lecturas de otros investigadores sobre el tema, nos ayudará a encontrar puntos de interés analizables, sin despreciar cuestiones que por su excepcionalidad podamos estar tentados de desestimar. A la hora de poder operacionalizar las respuestas abiertas utilizaremos, tal como aconseja Cisterna, el procedimiento inferencial en el que siguiendo un camino ascendente, agrupando respuestas por tendencias o ideas, son clasificadas por coincidencias o divergencias permitiendo hacer agrupaciones por niveles de síntesis que nos lleven finalmente a las categorías finales que guían las preguntas de investigación.

## 4.7.3.1. Descripción de los grupos

El grupo completo sobre el que se realiza el presente estudio lo forman 3 clases que tienen en común la asignatura de Educación Plástica y Visual, pero que son distintos en cuanto a número de componentes, orientación académica y motivación.

En el grupo A, la orientación es hacia el bachillerato de sociales, hay una presencia femenina considerable. Es un grupo que la profesora conoce desde 2º de la ESO y que potencialmente podría dar de sí pero el ambiente de clase juega en su contra. Es difícil decir exactamente dónde surge el problema o qué persona/s lo originan y da la sensación de ser un cúmulo de circunstancias que hacen que las personas más pasivas de la clase ejerzan una influencia en modo de censura a aquella parte del alumnado más activa pero con menos personalidad y que por tanto se pliega y convierte la clase en un organismo lento al que se hace difícil motivar.

En este grupo hay dos alumnas de procedencia árabe, una de ellas de ambos padres marroquíes y la otra alumna de madre marroquí y el padre español, esta última presenta una actitud muy problemática y rebelde, en parte por el enfrentamiento de los padres y en parte por ser atleta de gimnasia rítmica y ver truncadas sus posibilidades por una lesión en la espalda. Ella va a ser una de las alumnas que contribuyan a distorsionar el ambiente de clase de manera evidente y otras lo harán de manera subrepticia.

Uno de los alumnos tiene actitudes machistas y comportamiento déspota que muestra ocasionalmente, este alumno además durante el curso va a ausentarse por desarrollar una afección pulmonar, de causa desconocida para los doctores y que le hará estar más de un trimestre ingresado en el hospital con peligro para su vida. Otro de los alumnos destacados tiene un gran potencial intelectual pero tiende a no realizar las actividades y siendo carismático tiende a influir en otros.

Al comienzo del segundo trimestre llegó una alumna procedente de otro centro y volvió a marcharse apenas un mes después.

En el grupo E vamos a encontrar un conjunto muy heterogéneo, este grupo, junto con el F, tiene horas de clase en que se juntan con otros

compañeros que no dan educación plástica porque son alumnos de diversificación.

En el grupo E hay mismo número de chicas y de chicos, es un grupo que en su mayoría ha elegido plástica con agrado y de los 14, 5 son de procedencia extranjera (Inglesa, Uruguayo/italiana, Marroquí/italiana, Brasileña/alemana)

Encontramos en este grupo alumnos motivados y que muestran una actitud positiva al aprendizaje y entre tres o cuatro personas con una actitud más neutra. Un alumno con tendencia a agobiarse mucho con los problemas y que padeció anorexia nerviosa en años anteriores. Una alumna que no viene a clase y que realiza actividades adaptadas debido a una grave enfermedad que le impide asistir a clase con normalidad y realizar esfuerzos con las manos, por lo que no puede escribir ni dibujar ni estar sentada en un pupitre, por ello se adaptaron las actividades a sus posibilidades de manera muy abierta ya que quedaban condicionadas a la fluctuación de la gravedad de los síntomas.

El resto sin problemas o características destacables.

En el grupo F hay dos alumnos nuevos de este año, uno de ellos es de procedencia árabe-belga, si bien su madre es española, el otro es español y le cuesta relacionarse con los demás pues intentan en ocasiones ridiculizarle por su particular personalidad. En este grupo los alumnos van dirigidos a realizar un ciclo de Formación Profesional, por lo que elegir plástica es su única opción. Algunos alumnos parten con cierta resignación hacia la asignatura pues consideran que no se les da bien.

A comienzos del segundo trimestre se incorpora antiguo alumno que se fue del centro, alumno que no va a estar en el comienzo del proyecto y que en cursos anteriores ha mostrado una actitud hostil hacia la asignatura y hacia el profesorado. Al mismo tiempo se va del centro una alumna del mismo grupo (F) con lo que el número total no se ve afectado pero sí el nivel de motivación.

#### 4.7.3.2 Tomas previas de información

- Encuesta de preferencias gráficas para extraer datos sobre sus afinidades, motivación y confianza en su destreza manual.

- Cuestionario abierto sobre ideas previas sobre: Cultura, Arte, artistas que conocen.
- Breve redacción a modo de historia de vida de cada alumno. Tema: El arte en mi vida.
- Entrevista grupal para inferir actitudes xenófobas o excluyentes hacia personas con distintos orígenes.

**- Encuesta de preferencias sobre imágenes para extraer datos sobre sus afinidades, motivación y confianza en su destreza manual.**

En el primer día de clase del curso escolar les pedí que eligiesen de una carpeta con dibujos aquellos que más les gustaban a cada uno (sin cifra tope) y también que me contasen cual había sido su relación con el arte o con la educación artística desde pequeños. La idea era hacerme una panorámica del grupo, de la motivación hacia la asignatura, de la autopercepción de sus aptitudes, de su afinidad y aprecio por la expresión artística, para a partir de ello poder preparar actividades dentro del proyecto que les resultasen motivadoras y también poder cotejar sus destrezas y su seguridad al acabar el proyecto. Para no introducir aspectos que hiciesen considerar otras variables, la muestra de dibujos eran todos a lápiz o carboncillo, sin presencia de color.

Los temas pasaban por un abanico temático grande, desde superhéroes/heroínas, animales, bodegones, paisajes, dibujos animados, stickers, zapatos de moda, ojos, etc.

[Enlace a imágenes mas comentarios](#) (Anexo 4)

Analizando las elecciones hechas en esta primera toma de contacto se deduce que, en función de la cantidad de láminas elegidas, el grupo con mayor motivación es 4ºE, seguido de 4ºA y el más apático es 4ºF. En este último grupo se confiesa por parte de muchos de ellos su temor hacia la asignatura y el creer que no estarán a la altura de las circunstancias. En los grupos A y E, que no van orientados para ciclos y por tanto tenían más optativas donde elegir, se da esta confesión en muy pocos alumnos.

Todos se plantean como importante ser capaz de plasmar algo realistamente y muy pocos señalan como importante el valor comunicativo y expresivo de este.



Respecto a las elecciones que hicieron de los dibujos se pretendió averiguar en primer lugar la motivación y ganas de aprender de cada grupo e individuo, interpretando como alta motivación un número elevado de elecciones, ya que se les dijo que el único criterio de elección era “que les gustase y deseasen ser capaces de realizarlo alguna vez”, por lo tanto no había ni un mínimo ni un máximo. En segundo lugar las afinidades temáticas y en tercer lugar su confianza en su destreza manual.

Los comentarios a los dibujos se realizaron en grupo, posterior a la elección para que no hubiese influencias entre ellos y anote los comentarios que mayormente caracterizaron cada elección.

#### Datos de interés que se extraen de la encuesta de preferencia gráfica:

- Los grupos parten con distintos niveles de motivación si relacionamos ésta con la cantidad de láminas elegidas y la autopercepción de sus posibilidades de realizarla satisfactoriamente.

En el grupo A se da un promedio de elección de 9,91 láminas. Eligiéndose un total de 238 en un grupo de 24 alumnos. Siendo 25 láminas el alumno que más elige y 3 láminas el que menos.

En el grupo E se eligen en total 150 láminas en un grupo de 13 alumnos, suponiendo un promedio 11,53 láminas y siendo 28 el alumno que más elige y 3 el que menos.

En el grupo F se da un total de 33 láminas elegidas para un grupo de 9 alumnos, suponiendo un promedio de 3,66 láminas. 10 láminas elige el alumno que más y 1 lámina el alumno que menos.

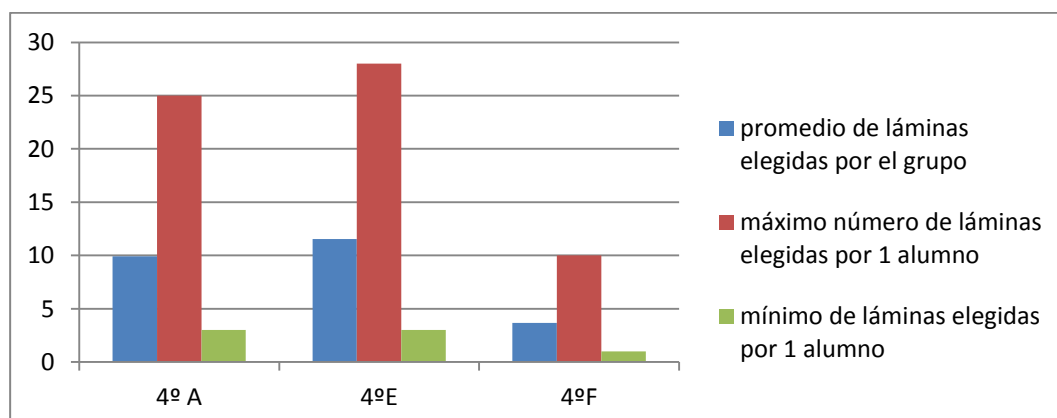


Tabla 10. *Datos encuesta preferencia gráfica*

- Se encuentra relevante señalar que las láminas han sido elegidas por ellos en función de los siguientes criterios:

.Para todos la relación de la imagen con sus afinidades es muy importante.

.Para la mayoría, elegir una lámina que pudieran afrontar con éxito ha sido muy relevante incluso condicionante, a pesar de que sabían que el criterio era sólo que les gustase.

.Aunque fuesen fáciles, ninguna lámina ha sido elegida si no les resultaba grata, bella o afín en algún sentido.

.Resultaron elegibles las láminas que aparecen en su entorno inmediato (deportivas, gifs simpáticos)

.Se eligieron láminas que mostraban similitud a su estado emocional.

.Se eligieron láminas que les recordaban a su infancia.

.Se eligieron láminas por parte de los que eran inmigrantes que tuvieran referencias a su cultura.

.Pocos eligieron láminas que reflejasen reivindicaciones sociales.

.A la inmensa mayoría le resultaron gratos los animales

.Gran interés por aquellas láminas en que los ojos o la mirada tuviesen protagonismo.

Este último hallazgo, el placer por dibujar ojos, sirvió de base para una de las actividades clave del proyecto, ya que nos pareció que además de ser algo que evidentemente les motivaba, al ser los ojos de ellos mismos, nos serviría para trabajar conceptos de sí mismo y prójimo y mejorar la empatía.

#### **- Cuestionario abierto sobre ideas previas**

En la segunda semana de Septiembre se recaban datos para poder conocer la idea general que tiene sobre algunos conceptos que de manera práctica vamos a trabajar, así como la percepción de sus aptitudes y sus expectativas y motivación hacia la asignatura. Se les indica las siguientes preguntas:

Di qué entiendes por Cultura:

Di qué entiendes por Arte

¿Qué artistas conoces?

¿Cual ha sido tu experiencia con la Educación Artística o el Arte a lo largo del tiempo? (desde que eras pequeño)

### - Sobre la noción que tienen de lo que es Cultura.

Puesto que vamos a trabajar poniendo en valor lo que es la cultura y el arte para el ser humano, pedí al alumnado que diese una definición de ambos conceptos con la intención de cotejarlo con las definiciones que dieran al final del proyecto. En ningún momento se trabajaron definiciones en clase sobre estos conceptos, pues es interesante ver cómo redefinirían ellos mismos los términos de manera intuitiva después de trabajar sobre ello, ya que lejos de querer dejar sentada cualquier afirmación teórica sobre ello, nos interesa más comprobar cómo hay un acercamiento al concepto metacognitivamente.

De las definiciones o ideas que dieron sobre la cultura extraemos las siguientes conclusiones:

Hacemos un extracto de nociones que están presentes, los números se corresponden con las veces que aparece el concepto en sus frases.

Conjunto de conocimientos que tenemos con el paso de los años	7
La Historia y evolución de los pensamientos de cada sitio	7
Mezcla de costumbres, religiones, personalidad y la conexión que se crea	5
Nos ayuda a entender el mundo	4
Conocer nuevas idea, pensamientos y costumbres	3
Es enriquecimiento para las personas	3
Cada país lo tiene	2
Creencias	2
Algunas no nos gustan	1
Un don	1
Nos ayuda a nivel social	1
Se transmite de generación en generación	1
Puede ser cambiante/No cambia	1-1

Tabla 11. *Extracto de nociones presentes en la definición de Cultura*

Pueden consultarse las definiciones textuales en el siguiente [enlace](#) (Anexo 5)

### - Sobre la noción que tienen de lo que es Arte:

La pregunta tenía la intención de conocer la idea mayoritaria que tienen sobre la función del Arte en la humanidad, a nivel general y/o personal.

La mayoría lo explica desde un reconocimiento distante. De sus definiciones hacemos un extracto de concepciones que están presentes, los números se corresponden con las veces que coincide el concepto en sus frases del grupo.

Lo vinculan con formas de expresión habituales: pintura, escultura, música, danza	16
Relación con expresar sentimientos/ pensamientos	11
Relación con la belleza	5
Todo puede ser arte	4
Relacionan con un “don” innato	3
Confusión con estilo/movimiento	3
Cualidad humana desde el comienzo de la humanidad	2
Relación con la creatividad y la originalidad	2
No hay definición clara	2
Relación con la individualidad	1
Idea de esfuerzo por lograr plasmar una imagen	1
Capacidad de explicar lo “inefable”	1
Confusión con habilidad para algo	1
Idea de inspiración para crear	1
Noción de no profesionalidad	1

Tabla 12. *Extracto de nociones presentes en la definición de Arte*

Pueden consultarse las definiciones en el siguiente [enlace](#) o en el (Anexo 6).

### - Respecto a los artistas que dicen conocer.

La pregunta tenía la intención de ver si ellos se consideraban artistas en potencia o a las personas de su entorno cercano, también hacer una estimación del mundo artístico hay en su entorno inmediato.

No se especificó en la pregunta si el conocimiento era personal o no, y nos serviría además para comparar si había alguna evolución en ése sentido al terminar el proyecto.

Los comentarios mas reiterados citan actores de series de TV y grupos musicales. Especialmente hacen menciones a grafiteros, tatuadores y raperos malagueños. Aparecen otras profesiones como dobladores de voz, cantantes no profesionales, músicos de bandas, caricaturistas y restauradores.

Hay frecuentes alusiones a familiares que desempeñan alguna faceta artística. En una ocasión hay alusión a una compañera de clase, y en sólo una ocasión hay alusión a sí mismo.

Tres personas no contestan la pregunta.

Pueden consultarse los datos en el siguiente [Enlace](#) (Anexo 7).

**- Breve redacción a modo de historia de vida de cada alumno. Tema: El arte en mi vida.**

Arrojará datos sobre el estado actual del alumnado respecto a la asignatura, cotejando con la visión que tengan al final del proyecto sobre su potencial artístico y posicionamiento dentro del mundo del arte podremos inferir si se han producido mejoras.

La gran mayoría confirma lo que viene siendo ya un tópico en las asignaturas de EA: que muestran gran disfrute en infantil y primaria y que conforme van ascendiendo de nivel van perdiendo la motivación, bien porque al no ver los resultados a la altura de sus expectativas lo van dejando de hacer por placer o bien por la aparición en el currículo escolar de secundaria del dibujo técnico, bien porque las actividades y/o metodología docente utilizada no es atractiva o motivadora.

Muchos han tenido estímulo artístico en casa, pintando con acuarelas o modelando plastilina cuando eran pequeños y algunos sólo manifiestan retomar el interés cuando hay que usar las témperas pues lo encuentran más placentero.

Encontramos coincidencia de que en aquellos domicilios donde ha habido un estímulo artístico el alumnado se siente cómodo en el ámbito de las artes.

Hay un elevado número de afirmaciones que relaciona su capacidad artística con la posibilidad de hacer dibujos realistas.

Podemos leer los comentarios completos en el siguiente [enlace](#) (**Anexo 8**)

**- Entrevista grupal para inferir actitudes xenófobas o excluyentes hacia personas con distintos orígenes.**

Opté por hacer un sondeo de las actitudes que mostraba el grupo hacia culturas extranjeras partiendo de temas como violencia, paro, machismo percibido en debate abierto con cada grupo.

Lo que la mayoría pensaba sobre los extranjeros denotaba una tremenda normalización de los prejuicios sociales adquiridos en su mayoría por frases oídas en casa, reconocido esto posteriormente por ellos mismos pues en general nadie había tenido una experiencia negativa real con algún inmigrante, y por otro lado una gran ignorancia sobre la terminología que usaban, utilizando indistintamente términos como árabes, moros o musulmanes. Las frases que se podían escuchar eran:

- Vienen pero nos quitan el trabajo.
- Entre los inmigrantes hay más violencia de género y machismo.
- Hacen atentados.
- Van vendiendo cosas por las playas y su aspecto es sucio.
- Quieren invadir España.
- Quieren vivir gratis
- Vienen, se operan y se van, se aprovechan de nuestra seguridad social.
- Si vienen aquí no deberían llevar pañuelos en la cabeza o velos, o son como nosotros o que se vayan a su país.

Aunque hubo algunas voces discordantes, gesticulan y niegan la posibilidad de poder ser invadidos. La mayoría estaba más o menos de acuerdo con esas afirmaciones. Incluyendo al alumnado de procedencia extranjera que no se identificaban con los extranjeros o bien no deseaban posicionarse en un punto de confrontación con los demás. [Enlace a Anexo 9](#).

Este posicionamiento de sucumbir al asimilacionismo para ser aceptados lo veremos en dos ejemplos muy elocuentes:

- Alumna musulmana nacida en Marruecos y de padres marroquíes que dice respecto al atentado a la redacción de “Charlie Hebdo”: “Seño, eso han sido los morillos, los morillos”.

- Alumna china de progenitores ambos asiáticos, cambia su nombre en las redes sociales por “Helena”.

En cursos anteriores he observado cómo se producen en el aula movimientos xenófobos muy sutiles en los que se juega a la ofensa envuelta en bromas y que la víctima termina aceptando con buen humor para no verse excluido. Cuando se comentaba estas acciones a las víctimas en privado para que se posicionase ante estas agresiones, no deseaban hacerlo y preferían dejarlo estar, dejando el campo de actuación muy limitado al profesor. Por todo ello, trabajarlos desde un proyecto intercultural me pareció adecuado ya que se esperarían resultados de mejora en ése sentido de una manera natural y vivida, no como una imposición del profesorado.

#### **4.7.3.3. Actividades del proyecto.**

##### **1- Salida cultural a Alhambra y Albaicín.**

Esta actividad es la primera que se lleva a cabo y en torno a la cual van a desarrollarse otras derivadas de ella. Esta salida cultural fue compartida con la asignatura Historia y con Lengua y Literatura, cada una de ellas desde su campo trabajó la salida para que el alumnado tuviera una panorámica más nutrida de la visita en cuestión.

Se planteó con los siguientes Objetivos Generales de aprendizaje para la etapa de secundaria. (RD 1631/2006)

- Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos

humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

- Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Que quedaron concretados con los Objetivos Específicos de la actividad desde **Educación Artística:**

- Conocer el Patrimonio Cultural próximo y que forma parte del Patrimonio Universal.
- Conocer parte del origen de nuestra multiculturalidad.
- Apreciar la arquitectura árabe y sus recursos estéticos (agua, geometría, contraste interior exterior, riqueza decorativa/material pobre, belleza de la caligrafía).

Objetivos Específicos de la actividad desde **Historia:**

- Conocer una parte muy importante del pasado de nuestra tierra.
- Ser conscientes de las aportaciones e influencias de la cultura musulmana (construcción, infraestructuras, medicina, astronomía, etc.)
- Relacionar la historia con la obra artística que van a conocer.
- Conectar el fin del reino nazarí con la llegada de los Reyes Católicos y el inicio de la Edad Moderna.

Objetivos Específicos de la actividad desde **Lengua y Literatura:**

- Conocer la vida y la obra de Washington Irving.



-Enjuiciar la situación de la mujer en el contexto histórico de la obra y las clases sociales.

-Saber de la evolución de las ciudades.

Esta salida cultural ha sido altamente gratificante para el alumnado, pues conocer lo que estábamos trabajando de manera real, mucho más significativo que de manera virtual, supone un disfrute directo.

#### COMPETENCIAS PRESENTES (A- Alto, M- Medio, B- Bajo)

LOE	CCA	CCL	CSC	CAA	AIP	TICD	CM	CIMF
LOMCE	CEC	CL	CSC	AAP	SIEE	CD	CMCT	
Presente	A	A	A	M	M	A	M	M

### 2-Análisis “safari fotográfico” salida cultural a la Alhambra.

La intención de la realización de un safari fotográfico en la salida a la Alhambra y Albaicín perseguía distintos objetivos. Por una lado se buscaba que percibiesen el entorno visitado con ojos nuevos en el sentido de búsqueda de su prisma personal de lo vivido ese día, sumado a los nuevos conocimientos que estaban adquiriendo sobre nuestros orígenes y pasado. Plantearse al mismo tiempo una mirada artística que sopesa el interés artístico del elemento fotografiado y cómo este cambia en función de encuadres y puntos de vista.

Fundamentalmente se ha puesto al alumno en la tesitura de “ver” como un artista, evitando el “mirar” neutro y desconectado, haciéndoles conscientes de la diferencia entre ver y mirar, así como de oír y escuchar, de esta forma se induce a una participación activa al tiempo de una introspección y reflexión sobre lo fotografiado.

Los objetivos generales de este safari fotográfico son los mismos que los de la salida cultural, es decir, acercamiento al patrimonio histórico, a la historia desde el siglo VII y a sus manifestaciones artísticas para la comprensión de la cultura andaluza. Desmitificar y romper prejuicios sobre la cultura musulmana y descubrirnos como un resultado de mezclas culturales y étnicas.

A nivel de asignatura de educación plástica los objetivos son:

.Posicionarse en el punto de vista del artista, buscando fotografías artísticamente interesantes

.Puesta en práctica del juego compositivo.

.Selección de mejores fotos para crear un álbum que será compartido en Picasa álbum o google+ para su visualización por internet desde el blog de la asignatura.

Y relacionados con los objetivos específicos de la salida cultural:

.Conocer el Patrimonio Cultural próximo y que forma parte del Patrimonio Universal

.Conocer parte del origen de nuestra multiculturalidad que se consigue por defecto al participar en las explicaciones y en las actividades de la salida cultural.

.Apreciar la arquitectura árabe y sus recursos estéticos (agua, geometría, contraste interior exterior, riqueza decorativa/material pobre, belleza de la caligrafía).

#### COMPETENCIAS PRESENTES (A- Alto, M- Medio, B- Bajo)

LOE	CCA	CCL	CSC	CAA	AIP	TICD	CM	CIMF
LOMCE	CEC	CL	CSC	AAP	SIEE	CD	CMCT	
Presente	A	M	A	M	A	A	B	B

Para valorar esta actividad se analizará por grupos los niveles alcanzados en:

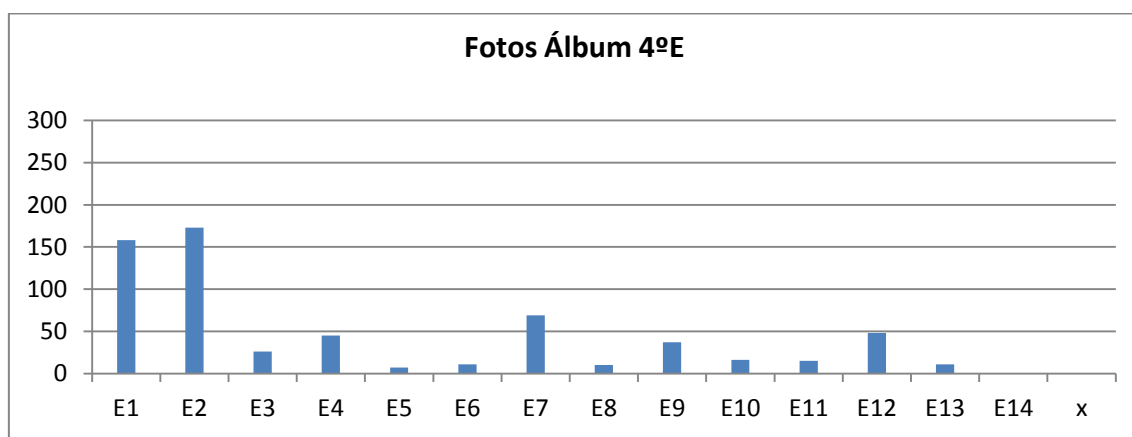
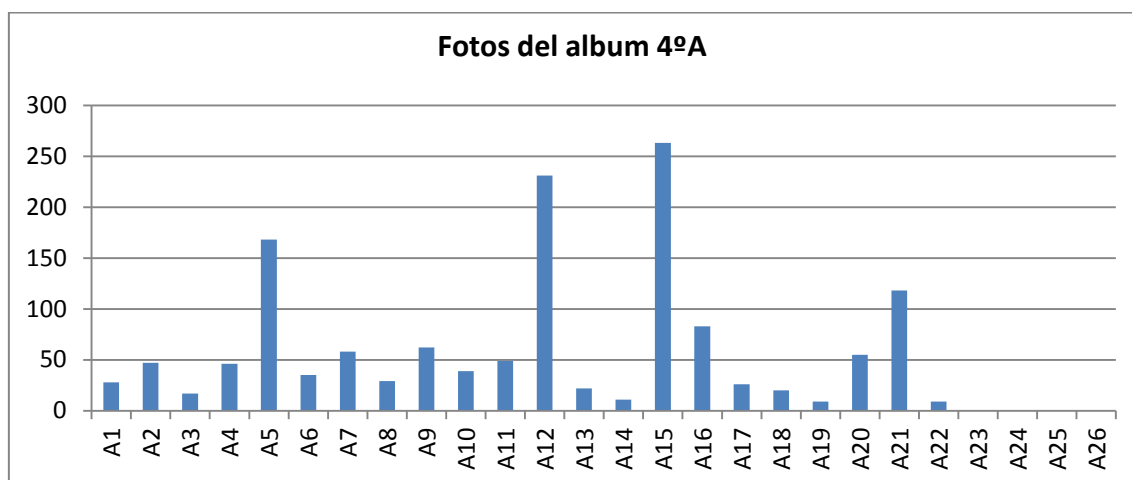
Motivación (Interés por la actividad). Amistad y buena relación. Autoestima (Protagonismo). Originalidad (búsqueda de ella). Sentido estético (búsqueda de él) y se hará puntuando cada álbum de 0 a 4 puntos, de manera individual usando la siguiente rúbrica:

<b>Amistad y buena relación</b>	Hace fotos sólo de la arquitectura. 0	Incluye fotos de uno o dos amigos 1	Incluye fotos de varios amigos 2	Incluye fotos de grupo 3
---------------------------------	--	--	-------------------------------------	-----------------------------

<b>Interés por la actividad</b>	No entrega álbum 0	Realiza entre 1 y 20 fotos 1	Realiza entre 20 y 40 Fotos 2	Realiza de 41 fotos en adelante 3
<b>Protagonismo.</b>	No sale en ninguna foto (suya o ajena) 0	Sale en una o dos fotos 1	Sale en varias fotos 2	Sale en muchas fotos 3
<b>Originalidad.</b> Entendida también como búsqueda o logro de ella.	No hay evidencias de ella 0	Alguna foto denota originalidad 1	Varias fotos denotan originalidad 2	Muchas fotos denotan originalidad 3
<b>Sentido estético.</b> Entendido como uso de encuadres, juegos de luz, color o juegos visuales.	No se aprecia 0	Alguna foto lo tiene 1	Varias fotos lo tienen 2	Muchas fotos lo tienen 3

Tabla 13. Rúbrica extracción de datos sobre álbumes del Safari fotográfico

-Álbumes con el número de fotos entregados por grupos:



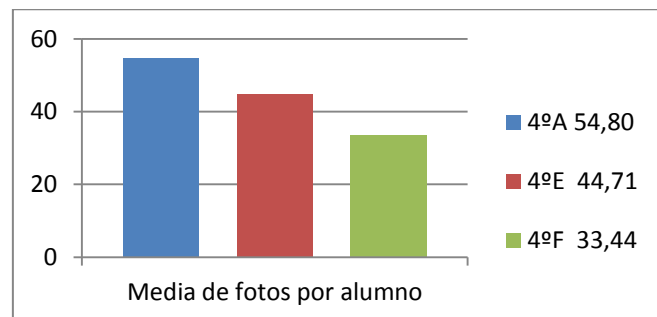
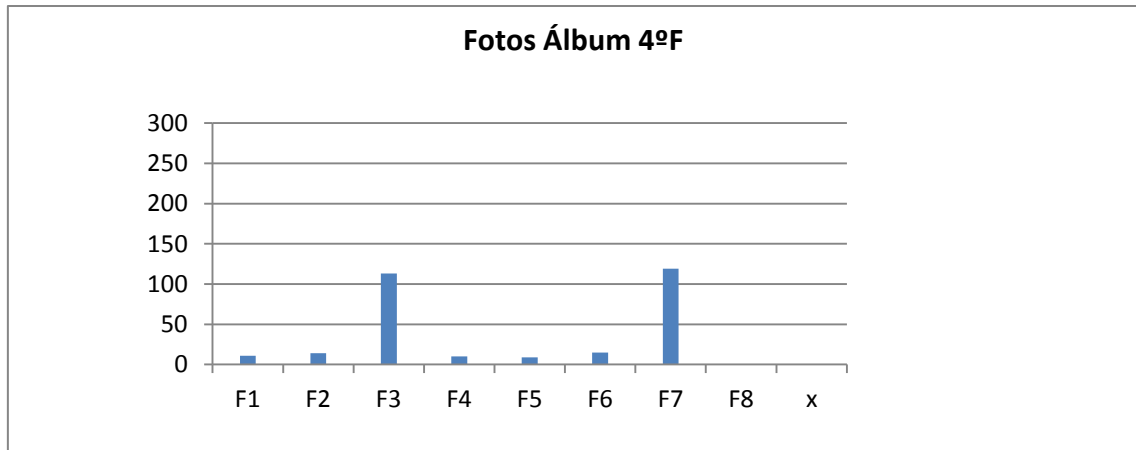
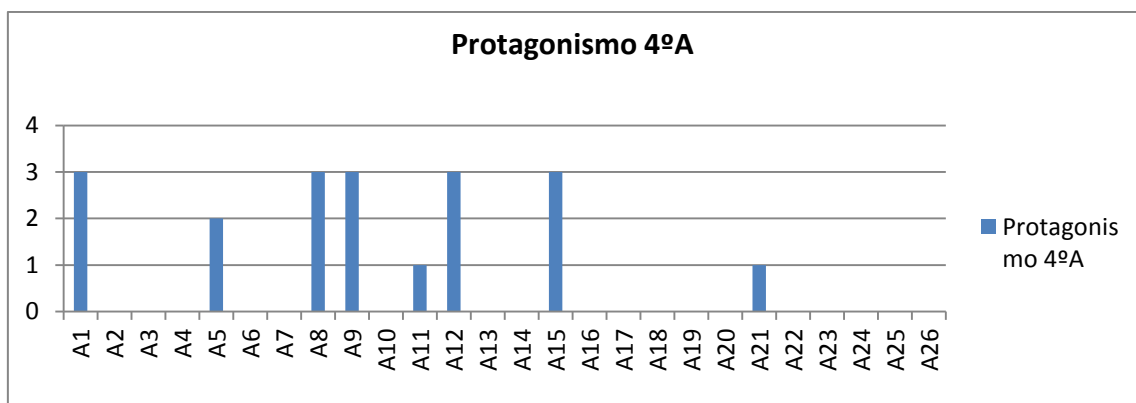
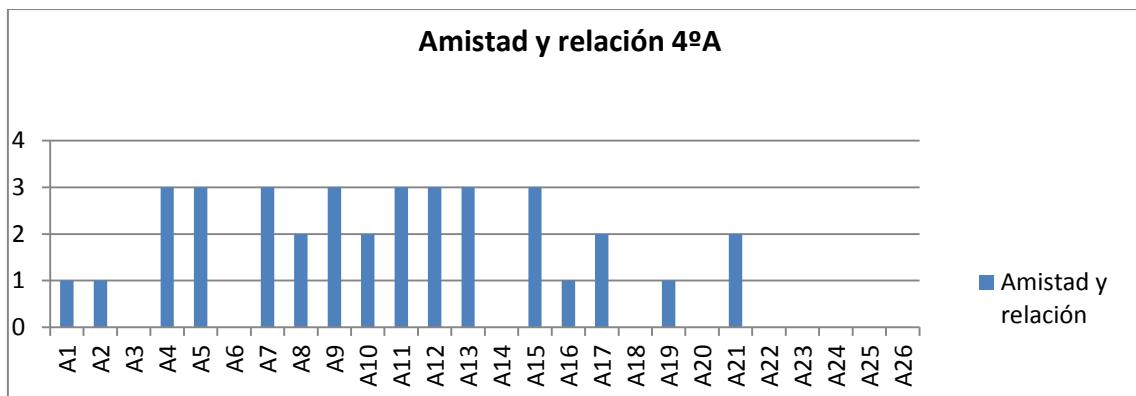


Tabla 14. Gráficas por grupos de cantidad de fotografías tomadas.

#### -Datos y Análisis del grupo 4ºA:



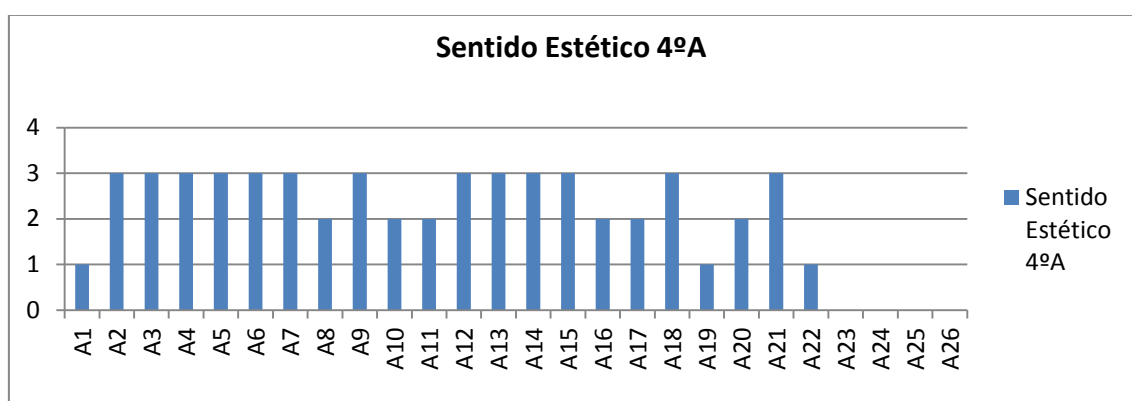
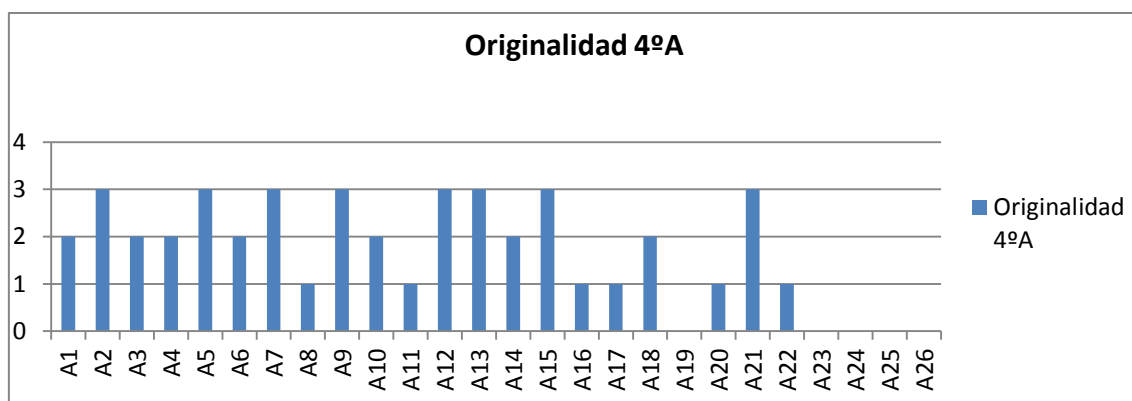


Tabla 15. Gráficas grupo 4ºA sobre Amistad y relación, protagonismo, originalidad y sentido estético de fotografías tomadas.

En el grupo A encontramos un promedio mayor de capturas hechas que en el resto de grupos, habiendo 4 alumnos que realizan más de 100 fotografías y suben el promedio, el resto entrega una cantidad aceptable de imágenes, lo que hace posicionarse a este grupo con un buen nivel de motivación hacia esta actividad.

Existen otras consideraciones a tener en cuenta como la tardanza en preparar el álbum para ser compartido, dándose el caso de A21, que estando explícitamente muy motivada con la actividad tardó dos meses en crear y compartir el álbum que tras una autocriba dejó en 118 fotografías.

El grupo A es el que más fotografías muestra disfrutando de la compañía de los compañeros. Sólo 9 alumnos de 26 no incluyen en sus imágenes a otros compañeros.

En relación al protagonismo en sus propias fotografías, encontramos que se evita aparecer en las fotos. Se dijo explícitamente que se huyera del típico selfie y que se buscara la artísticidad de la imagen. En este grupo 6 personas

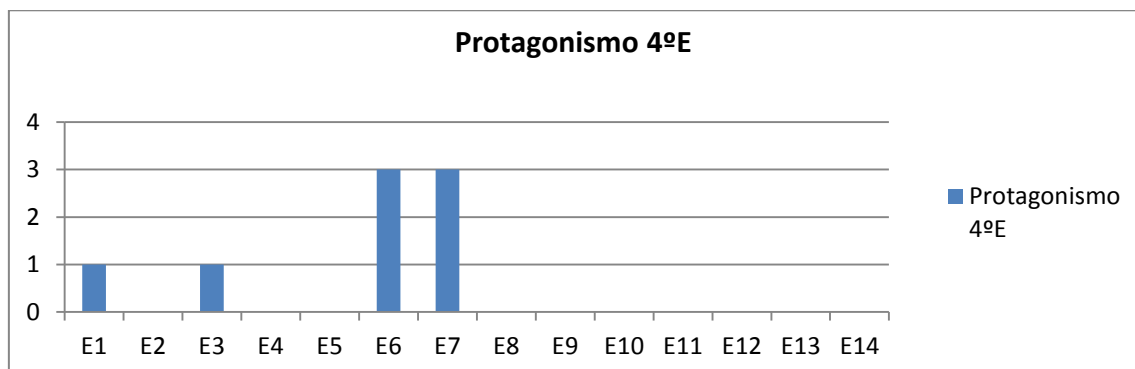
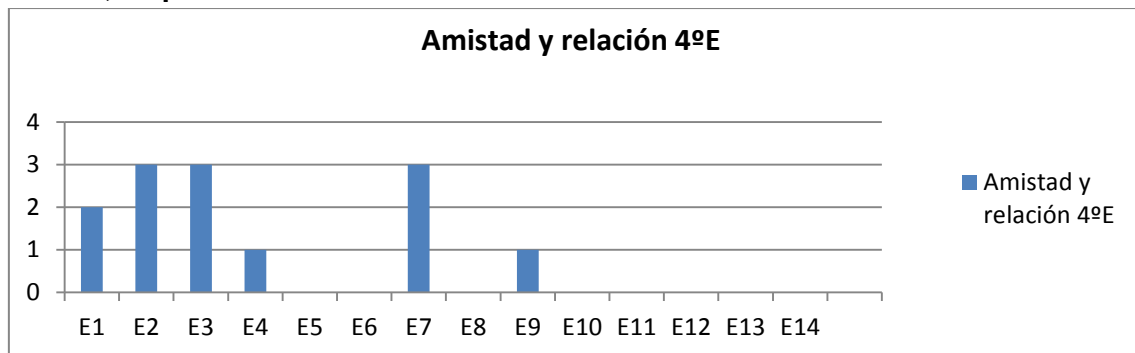
se concedieron protagonismo, coinciden en líneas generales con personas que han realizado un número elevado de fotos.

La originalidad o la búsqueda de ella está presente en casi todos los álbumes. Más de la mitad del alumnado presenta una puntuación alta, quedando con puntuación baja 7 personas más los que no entregaron álbum. Se eleva a 7 los alumnos que no muestran interés por lograr o buscar un estetismo en las imágenes, los 19 restantes lo hacen con generosidad en la mayoría de las imágenes.

Los alumnos que no entregan álbum son A23, A24, A25 y A26. De ellos 2 no lo hacen por dejadez, A24 no fue a la excursión sin motivo aparente y no entrega tampoco la alternativa del álbum en la Alcazaba, y A25 que por motivos de enfermedad se le dio flexibilidad para realizarlo, no entregándolo finalmente.

#### -Datos y Análisis del grupo 4ºE

##### 4ºE 44,71 promedio de fotos hechas



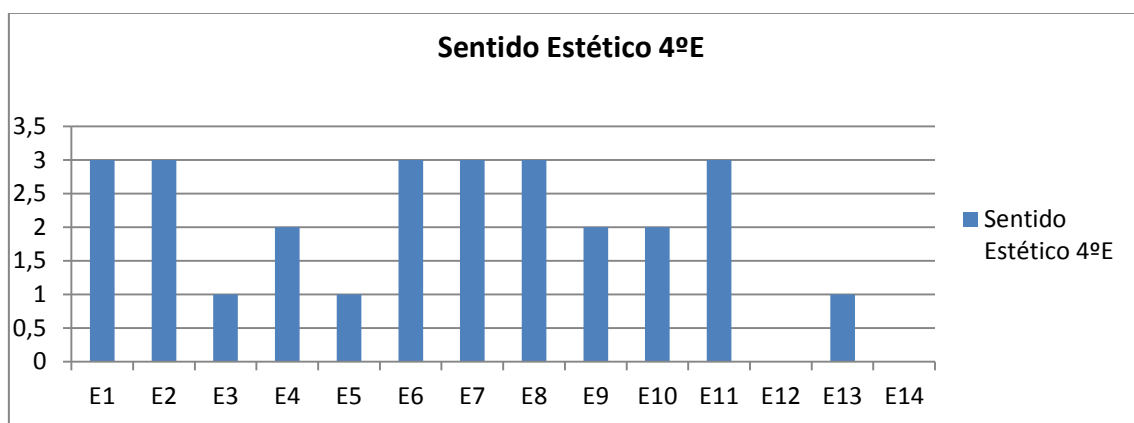
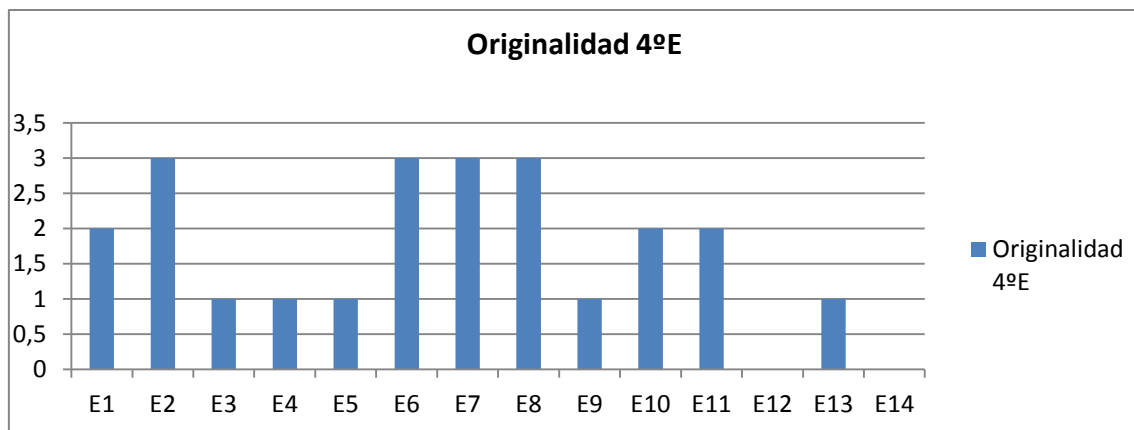


Tabla 16. Gráficas grupo 4ºE sobre Amistad y relación, protagonismo, originalidad y sentido estético de fotografías tomadas.

Respecto a la cantidad de instantáneas hechas, el promedio es de 43,92 para un grupo de 14 alumnos. De ellos dos, chico y chica, elevan el número presentando más de 150 fotografías, el resto oscila entre 7 y 69. Más dos personas que no realizan álbum. Una de ellas no lo entrega por razones desconocidas, haciéndolo en septiembre y la otra no asistió a la salida cultural pero tampoco realiza la alternativa en la Alcazaba de Málaga.

Respecto a amistad y relación, tres personas presentan una cantidad considerable de imágenes con otras personas de su grupo y de otros grupos, curiosamente tres de ellas pertenecen al grupo que más cantidad de fotos ha hecho. Predomina en el resto la no inclusión de otras personas.

Respecto al protagonismo los índices son muy bajos excepto en dos alumnas que es decididamente alto. Una ellas de procedencia árabe/italiana y que disfrutó de manera evidente con la actividad, pintándose las manos con henna y vistiéndose para las fotos con una chilaba.

La alumna E, que realizó muchas fotos y que se comporta tímidamente no compartió imágenes suyas en su álbum.

Siete alumnos intentaron ser originales mientras el resto no se esforzó demasiado en lograrlo.

En un mayor porcentaje se esforzaron en encontrarle un sentido estético pensado a las imágenes tomadas, destacando al menos seis con la puntuación más alta.

En general en este grupo destacaron los trabajos de unas tres personas que se vieron entusiasmadas con el proyecto, mientras el resto se dejó llevar.

### -Datos y Análisis del grupo 4ºF

**4ºF 33,44 promedio de fotos hechas**

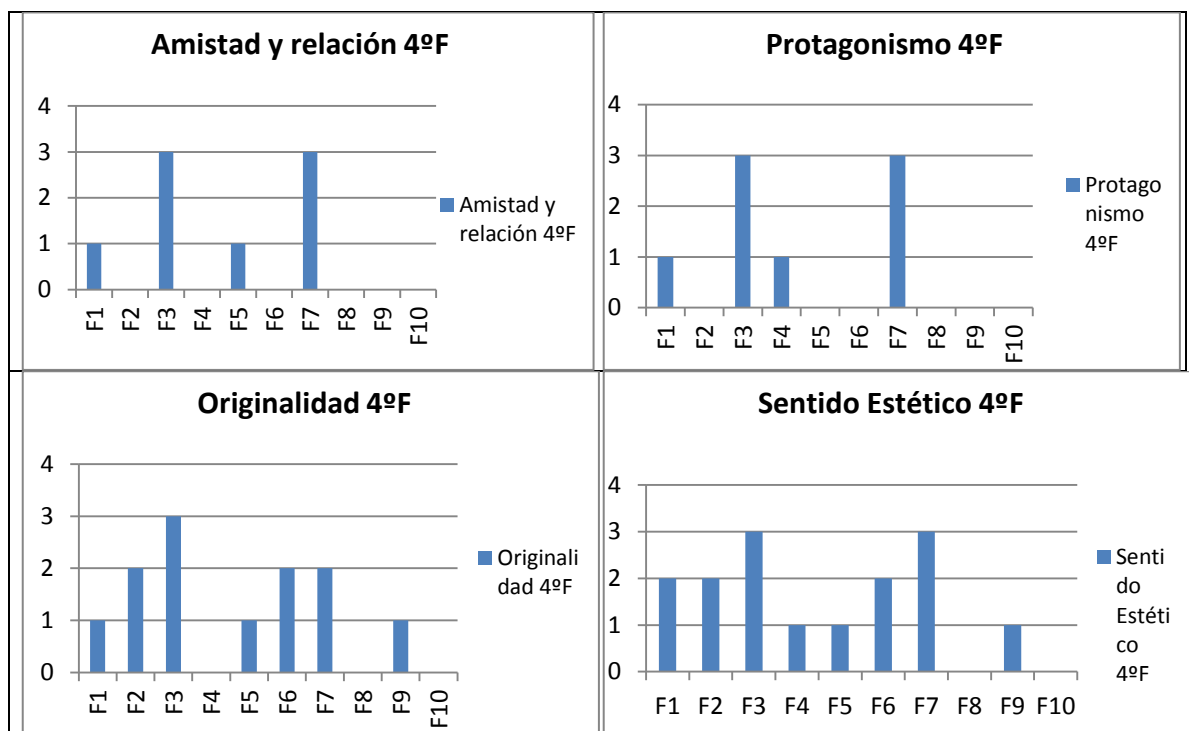


Tabla 17. Gráficas grupo 4ºF sobre Amistad y relación, protagonismo, originalidad y sentido estético de fotografías tomadas.

Este grupo va a presentar los niveles más bajos en general, tanto de motivación, valorada con los promedios de fotografías realizadas, como en el resto de tópicos.

Dos alumnas van a entregar sobre 115 fotografías en sus álbumes, el resto entre 9 y 15, más dos alumnos que no quiso entregar nada a pesar de haber realizado la excursión.



Las mismas dos alumnas son las que mayor puntuación han obtenido en amistad y relación y protagonismo, manteniendo los demás una puntuación nula o muy baja.

Encontramos un mayor esfuerzo en el grupo por lograr imágenes originales y con cierto sentido estético.

Comparativamente con el resto de grupos resulta el menos motivado y el menos esforzado en lograr un resultado artístico en su trabajo.

Una de las alumnas que dio los mayores porcentajes abandonó el centro en la segunda evaluación, no pudiendo hacerse el seguimiento de su evolución, en su lugar entró otro alumno que realizó el álbum de la Alcazaba.

### **3- Análisis ojos carboncillo**

Se realizó un trabajo consistente en fotografiar los ojos de los compañeros bajo la luz del sol para así lograr mayores matices lumínicos en el ojo y potenciar su belleza. Este trabajo dio pie para hablar sobre lo que suponen los ojos de los seres vivos y cómo nos conectan con las emociones ajenas y reflejan nuestros estados de ánimo. Hablamos sobre la distancia interpersonal y cómo el mirar a alguien a los ojos nos hace reconocerlo y acercarnos humanamente posibilitando el hecho empático.

Con este trabajo se pretendía propiciar un acercamiento al compañero a la vez que fuese un regalo para ellos mismos al ver fomentada la autoestima ya que en todos los casos se buscaba adquirir destreza en la técnica del carboncillo mostrar la belleza de la mirada especial que cada alumno posee y mejorar las relaciones internas del grupo.

Como cada uno deseaba llevarse su trabajo se aceptó que cada quién realizase su propio dibujo, pero las fotografías fueron hechas por sus pares. Algunas personas sí intercambiaron los dibujos, especialmente en el grupo E.

La rúbrica para analizar el trabajo del alumnado pretende determinar en qué grado cada quién busca un resultado grato con la mayor destreza posible en función de sus aptitudes. Se toma como evidencia de ese interés por el prójimo el esfuerzo por mostrar la faceta más bella de los compañeros y compañeras.

COMPETENCIAS PRESENTES (A- Alto, M- Medio, B- Bajo)

LOE	CCA	CCL	CSC	CAA	AIP	TICD	CM	CIMF
LOMCE	CEC	CL	CSC	AAP	SIEE	CD	CMCT	
Presente	A	B	A	B	B	M	M	B

Rúbrica con valores grupales de trabajo de las miradas.

De 0 a 3	Se esmera en lograr el parecido	Se esmera en la técnica del sombreado	Busca los matices, brillos y reflejos
Promedio 4ºA	2,46	2,30	2,42
Promedio 4ºE	2,64	2,57	2,35
Promedio 4ºF	2,77	2,44	2,44

Tabla 18. Resultados grupales de análisis de trabajos de las miradas.

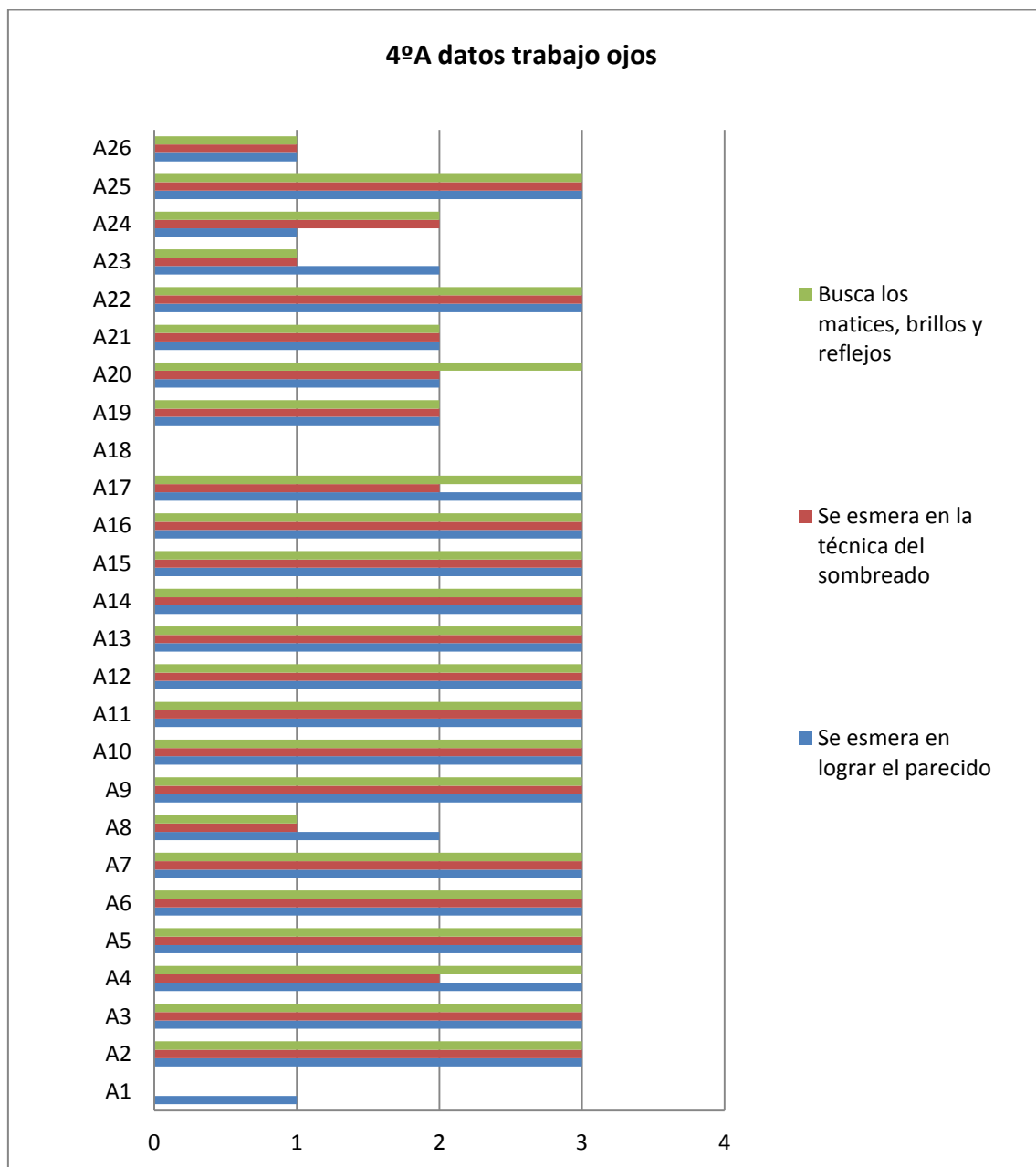


Tabla 19. Gráficas por grupo A sobre trabajo de miradas

Encontramos en este trabajo una elevada respuesta a los objetivos que pretendíamos. Sólo dos alumnos no concluyen el trabajo, en el caso de dos alumnas presentan problemas a la hora de la ejecución técnica, curiosamente se dan dos casos de alumnas con alta aptitud y afinidad artística que realizan el trabajo de manera poco satisfactoria y que a lo largo del curso verbalizan su deseo de repetir el trabajo, si bien solo una llegará a hacerlo. El resto de trabajos alcanzan la más alta puntuación en cuanto a implicación y ejecución.

En el caso de un alumno que presentó problemas serios de salud dos compañeras realizaron su retrato, los demás se lo hicieron ellos mismos

#### 4ºE

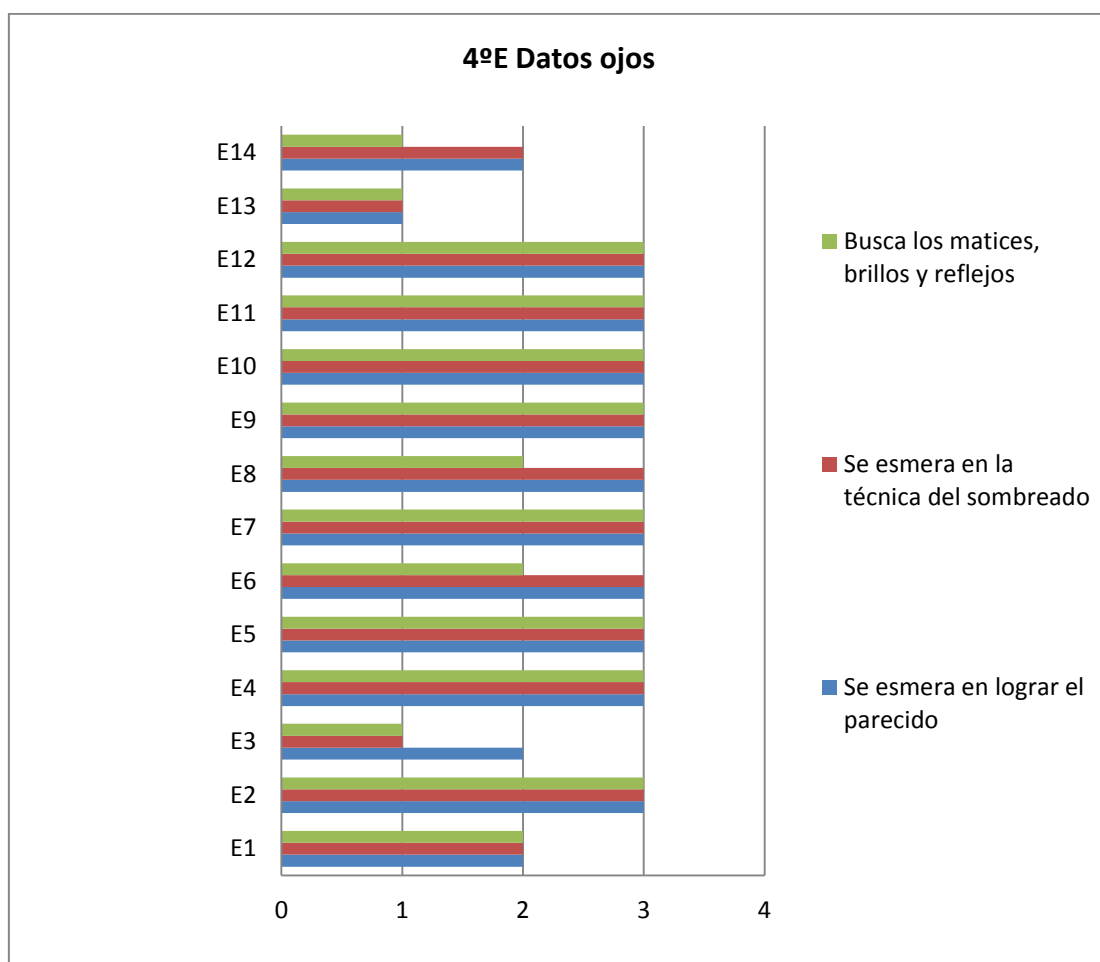


Tabla 20. Gráficas por Grupo E sobre trabajo de miradas

En este grupo encontramos los mejores resultados en el esfuerzo por lograr un buen resultado, especialmente por parte de aquellos que encontraban difícil lograr un buen resultado, se esforzaron por hacerlo, repitiendo por su

propia voluntad el trabajo si no lo encontraban a su satisfacción. Señalamos dos casos de dos alumnos que quedaron atrasados y que finalmente entregaron en junio uno y septiembre el otro. Uno de ellos presentaba resistencias a hacerlo, por un lado su falta de habilidad al dibujo y por otro consideraba el alumno que sus ojos no eran bonitos. Después de hablar sobre lo que podía considerarse feo o bello, accedió a hacer el trabajo. Los resultados fueron adecuados, se esforzó en lograrlo y quedó satisfecho con el resultado.

Se da en este grupo la circunstancia de que libremente algunos alumnos quisieron hacerse los retratos entre ellos. Una de las alumnas padece enfermedad grave que le impide asistir al centro y realizar actividades en las que deba usar las manos, por lo que su retrato se lo realizó una compañera.

#### 4ºF

Este grupo estuvo especialmente motivado con este trabajo y a raíz de él se mejora el clima de trabajo y la implicación. Se dan dos circunstancias particulares, la alumna F3. se traslada de centro y en Enero llega un exalumno del centro que se reintegra.

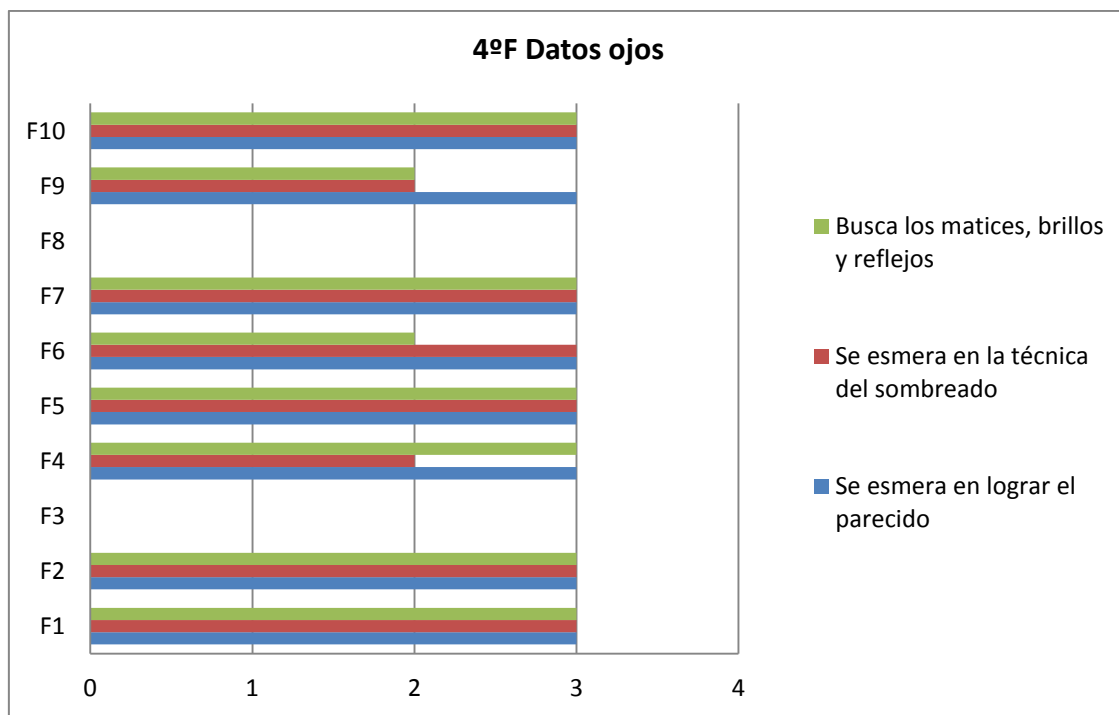


Tabla 21. Gráficas por grupo A sobre trabajo de miradas

El montaje completo de los ojos con los haikus que le acompañan mas las traducciones al francés, inglés, árabe y alemán pueden consultarse en el siguiente [enlace](#) **(Anexo 10)**.

#### **4- Análisis carboncillo arquitectura**

En esta actividad van a realizar con barra de carboncillo un dibujo de alguna de las fotos de la arquitectura nazarí de su álbum.

Se admiten cambios respecto al original y se permite que se ayuden de alguna estrategia para que el dibujo no falle.

Uno de los objetivos de esta actividad es hacerle al alumnado crecer técnicamente para que se sienta seguro, pues uno de los inconvenientes a la hora de movilizar al alumno a realizar un trabajo artístico es su auto percepción de que su trabajo no es bueno y por lo tanto se inhiben los que menos destrezas tienen. En lugar de oponerme a esta realidad, intento quitarle fundamento cuanto antes haciendo algunos ejercicios no complicados y que consigan que estén satisfechos con ellos.

-Objetivos:

Conseguir cierto dominio del dibujo y seguridad en sí mismos.

Controlar el degradado de grises

Reconocer elementos característicos de la arquitectura nazarí.

Comprobar la importancia del juego de luces y sombras para el efecto de volumen.

Reparar en la belleza de un fragmento descontextualizador.

Comprender la importancia para ciertas culturas del juego de opuestos.

Parquedad exterior versus riqueza interior. Ausencia de imágenes/profusión de ornamentación.

Diferenciar trazados callejeros de este periodo.

Ser conscientes de las mejoras en las infraestructuras que procuraron los árabes

Valorar el agua no sólo en su aspecto consumible, sino estético y de fuerza cinética.

Pueden consultarse los trabajos de los que extraemos los datos en el [siguiente enlace](#) **(Anexo 11)**.

## COMPETENCIAS PRESENTES (A- Alto, M- Medio, B- Bajo)

LOE	CCA	CCL	CSC	CAA	AIP	TICD	CM	CIMF
LOMCE	CEC	CL	CSC	AAP	SIEE	CD	CMCT	
Presente	A	B	A	B	M	B	B	M

Rúbrica y resultados grupales del trabajo arquitectura **Datos 4ºA**

Valores de 0 a 3	Se esmera en lograr un buen resultado	Se esmera en la técnica del sombreado	Hay creatividad sin perder la esencia.	Refleja la "Arabidad"
Promedio 4ºA	2,30	2,19	2,11	2,50
Promedio 4ºE	2,69	2,61	2,61	2,53
Promedio 4ºF	2,66	2,55	2,44	2,55

Tabla 22: Gráfica grupal sobre trabajo de arquitectura.

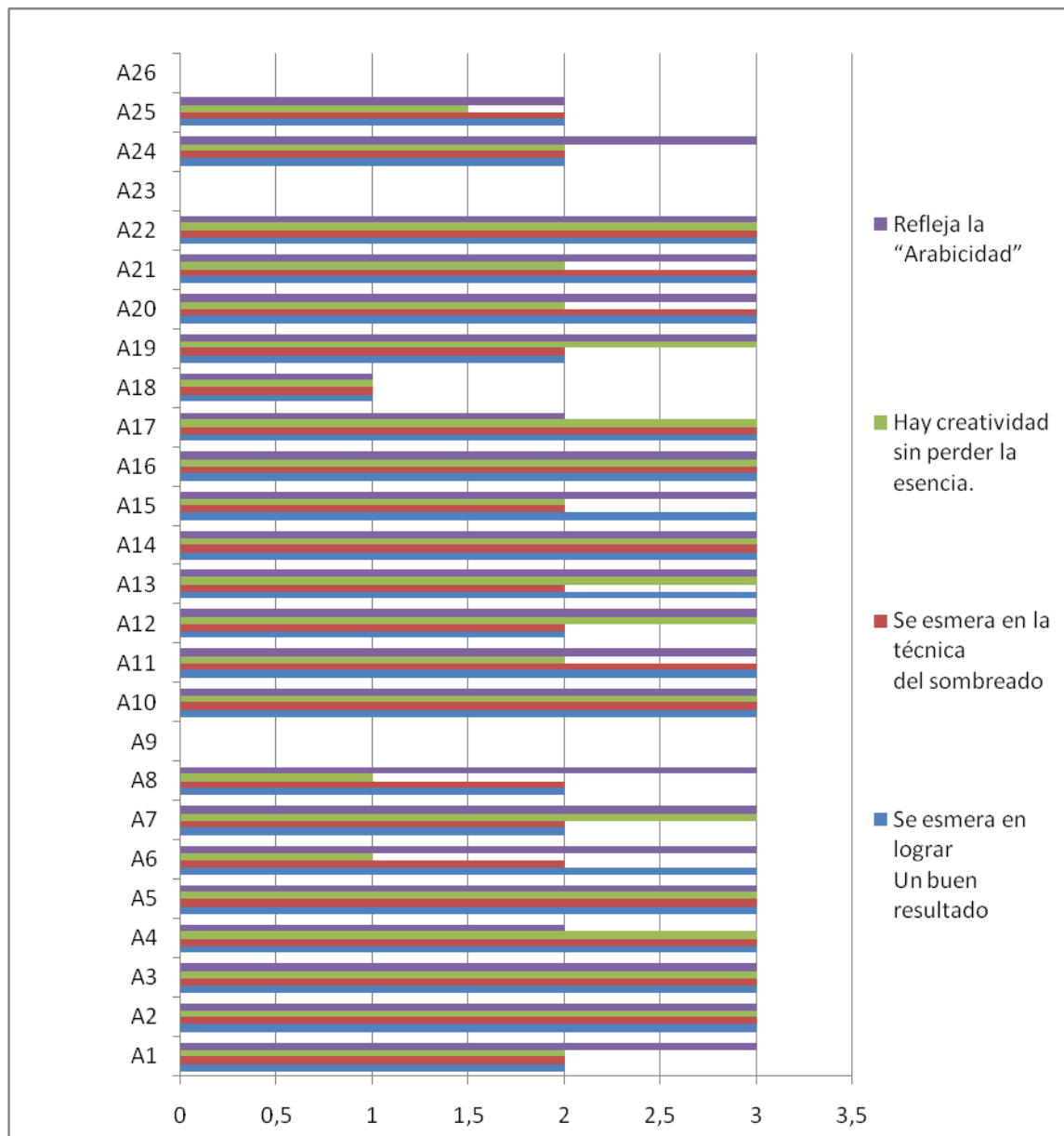


Tabla 23: Gráfica grupo A sobre trabajo de arquitectura.

Este trabajo resultó difícil para una parte del alumnado que se demoró más de la cuenta con el trabajo de las miradas. La mayoría no prestó demasiado interés por aplicar correctamente la técnica del carboncillo y a pesar de las observaciones que se hicieron sobre perspectiva, les costó bastante aplicarlo.

Se observan notables diferencias en el acabado entre aquellas personas con inclinaciones artísticas y las que no. Se diría que disfrutaban más haciendo personas que construcciones arquitectónicas.

Nadie se decantó por hacer algo creativo con las imágenes pues se encontraban muy inseguros realizando los trabajos.

Cinco alumnos presentaron resistencias a realizar el trabajo, no llegando a entregar 3 personas y la cuarta lo entregó en septiembre.

Las imágenes que abundaron en este grupo eran panorámicas generales, en un caso aparecen hombre y perro en plano lejano, el resto se centró en puertas y los juegos de contraluz tras las celosías.

#### **4ºE**

Encontramos que todo el mundo realiza su trabajo y sólo un alumno lo retrasa hasta septiembre.

En este grupo encontramos una mayor variedad de intereses, gana protagonismo una alumna que se incluye ella misma (con una chilaba y tatuados con henna los brazos), el agua (estanques, fuentes, surtidores y arrayanes) y los reflejos de ella, se halla representada de diversas formas, también se observan algunos juegos compositivos rompiendo la horizontalidad.

Se alcanzaron resultados muy logrados y que por ser algunos de ellos realizados al comienzo, influyeron al resto, animándose unos a otros a lograr un buen resultado y no siendo conformistas.

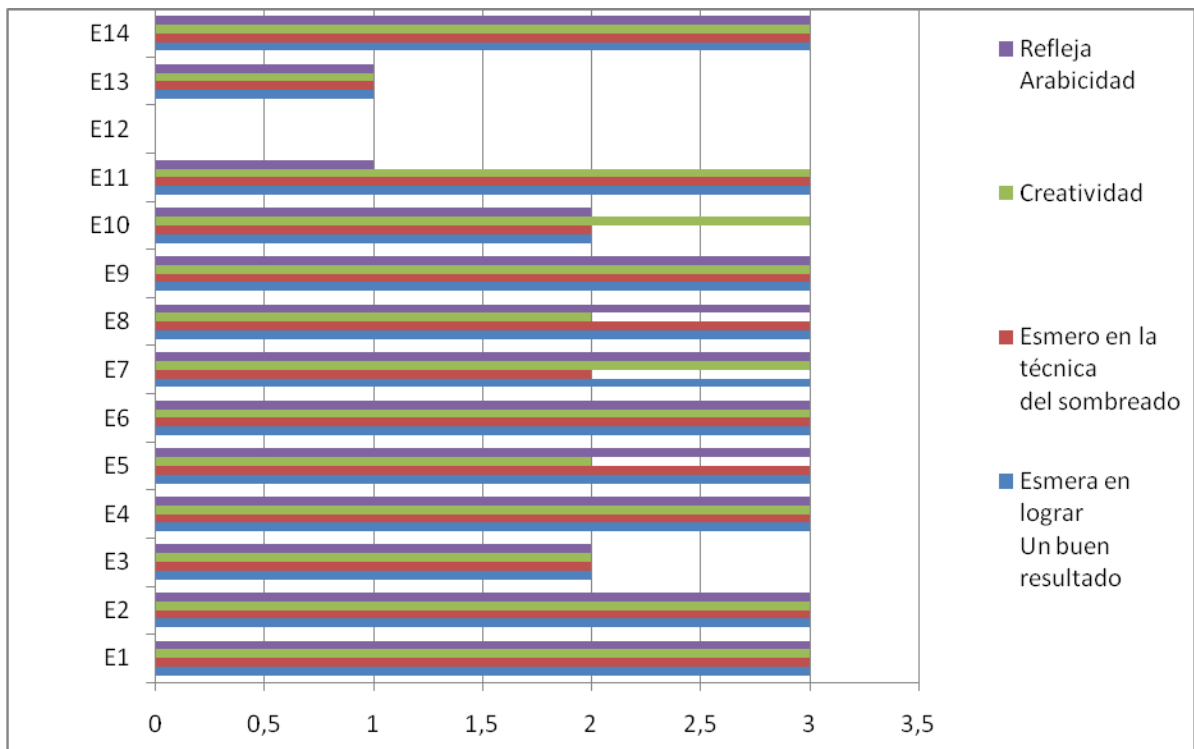


Tabla 24. Gráficas por grupo E sobre trabajo de Arquitectura

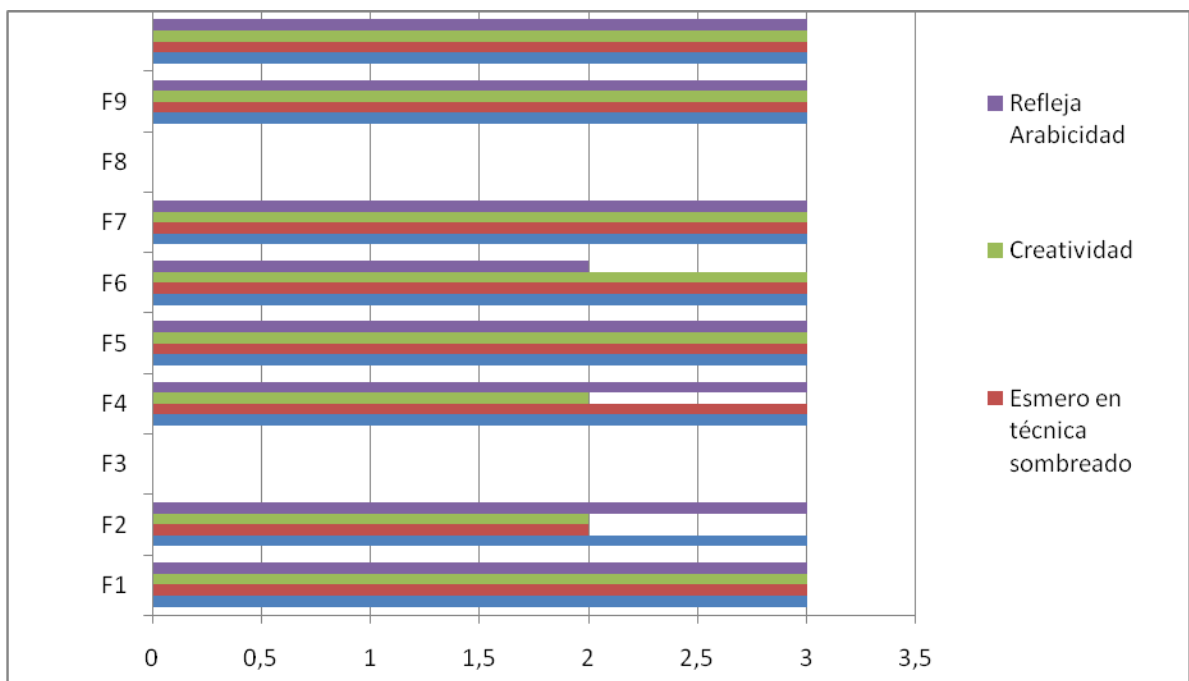
**4ºF**

Tabla 25. Gráficas grupo F sobre trabajo de Arquitectura

En este grupo se dio un momento de alta motivación, exceptuando F3 que se trasladó y F8 que dilató el proceso hasta no entregarlo finalmente.



Como cuestiones a destacar F1, que venía siendo un alumno con resistencias a la asignatura en años anteriores, estaba muy implicado, mostrando su trabajo constantemente. Y finalmente F10 que no había acabado su trabajo, estuvo viniendo después de aprobar la ESA sólo por acabar el trabajo, es decir sólo venía al instituto para asistir a EPV, lo que apuntamos como una altísima estimulación. Alumnado con autoconsideración negativa a sus aptitudes artísticas se esforzaron muchísimo en lograr un buen trabajo.

Vemos que hay un puntaje alto en casi todos los ítems.

## 5- Análisis haikus

El haiku, es un poema japonés intimista que carece de rima y es muy breve, 5, 7 y 5 sílabas cada verso, lo que obliga a elegir la palabra precisa que va a definir al sujeto. Son ideales para la iniciación en la poesía y la desinhibición ante el elogio, aunque originariamente su cometido es captar un momento de belleza en la naturaleza.

### Haikus de elogio personalizados

En este trabajo se realizaron poemas por parejas con el pretexto de acompañar el dibujo de los ojos. La pretensión de dicha actividad era reforzar la autoestima del dibujado pues al tiempo que se mostraba sus ojos, un poema nos daba un acercamiento más metafísico a la persona, obligando de paso al que ejercía de poeta a sintetizar las cualidades del compañero en un elogio artístico. Se abría también una puerta a una forma de expresión distinta al dibujo, reforzando con ello la posibilidad de que se encuentren cómodos produciendo arte de diversas formas.

Extraeremos información sobre el acercamiento al compañero en función del esmero y esfuerzo volcado en el haiku, en el uso de metáforas y elogios y en el reflejo real del retratado.

COMPETENCIAS PRESENTES (A- Alto, M- Medio, B- Bajo)

LOE	CCA	CCL	CSC	CAA	AIP	TICD	CM	CIMF
LOMCE	CEC	CL	CSC	AAP	SIEE	CD	CMCT	
Presente	A	A	A	A	B	M	M	M

En el siguiente enlace se pueden consultar los [Haikus personales](#) (Anexo 12).

Rúbrica y valores grupales del Haiku personal **4ºA**

Valores de 0 a 3	Usa metáforas o palabras escogidas.	Elogio sincero	Busca la originalidad	El haiku retrata con acierto al compañero
Promedio 4ºA	2,04	2,4	1,92	2,44
Promedio 4ºE	2,42	2,64	2,57	2,71
Promedio 4ºF	1,66	1,88	1,77	2,22

Tabla 26: Resultado grupal sobre trabajo Haiku personal.

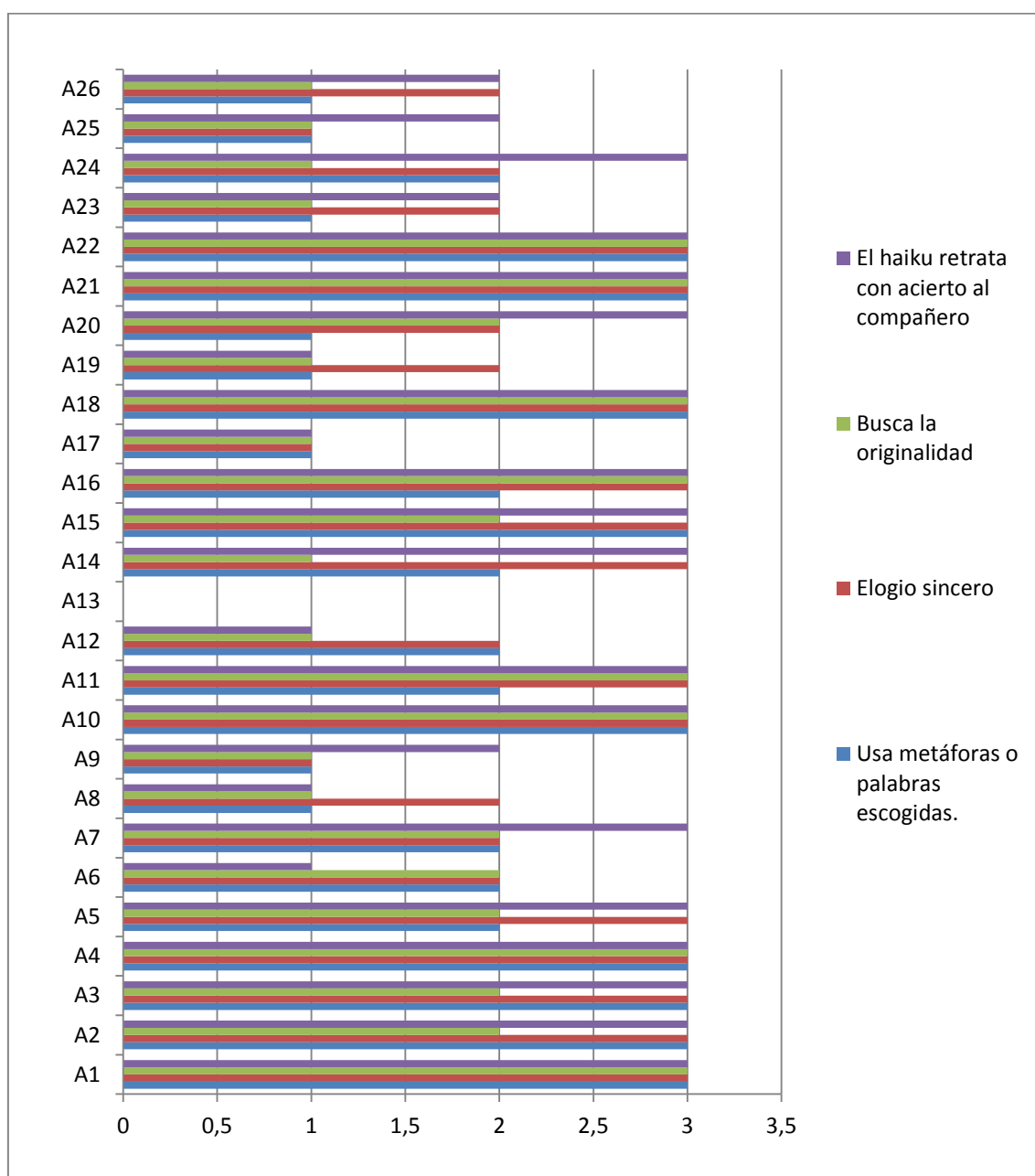


Tabla 27: Resultado grupo A sobre trabajo Haiku personal.

Al analizar los poemas realizados encontramos que hay una mayor eficacia a la hora de plasmar la personalidad del compañero y que salvo casos puntuales el elogio siempre es sincero, encontramos un mayor esfuerzo en que ese aprecio se muestre, en cambio la parte gramática y creativa les costó más trabajo por el poco hábito que tienen no sólo de escribir y crear públicamente, sino a elogiar de manera abierta.

Los alumnos que tienen una puntuación más baja coincide en que tardaron en realizar sus trabajos, es decir demoraron su realización y su entrega, activándose ésta cuando empezamos con las grabaciones de los audios de los poemas. Es decir, un nuevo estímulo que les otorgaba protagonismo les movió a terminar el trabajo.

Cabe destacar algunas situaciones especiales:

El caso de A21 que realizó un poema diferente con una extensión y esmero mucho mayor, es una alumna a la que le gusta escribir y que ha manifestado ya su deseo de hacer un bachillerato de artes.

El caso de A25 alumno que desarrolló una enfermedad de origen no claro y que estuvo ingresado bastante grave durante varios meses, durante ése periodo otros compañeros realizaron su trabajo para que no quedase su compañera PP sin haiku.

A13 tenía adjudicada de compañera a una alumna que se trasladó de centro y estuvo muy poco tiempo pues se volvió a ir.

La profesora realizó el haiku a A13 para que no se quedase sin él.

Aparece un haiku y un dibujo de ojos de más pues A5 realizó la mirada de un perro callejero del albaicín; el haiku fue realizado por la profesora.

Señalar dos casos de esfuerzo mínimo, en uno de ellos se recurre a una típica frase de carpeta de adolescente (de la frente a la barbilla tienes la maravilla) y en otra la alumna presenta como propio un haiku que una compañera había desechado.

Respecto a la originalidad resultó más bien baja, encontrándose que muchos contenidos eran repetidos, especialmente se da esto en aquellas personas que tenían menos confianza en su creatividad o capacidad artística; se encontró el polo opuesto en aquellos alumnos que sí confiaban en sus

capacidades, ofreciéndose poemas más extensos o con metáforas más pensadas.

Concluyendo: la parte técnica de los poemas estuvo por debajo de la parte humanística, lográndose una alta puntuación grupal en sinceridad en el elogio y en reflejar con acierto al compañero, lo cual denota que se han analizado las virtudes y características positivas de cada compañero, aunque no se hayan esforzado tanto en la métrica y en la búsqueda de metáforas.

#### 4ºE

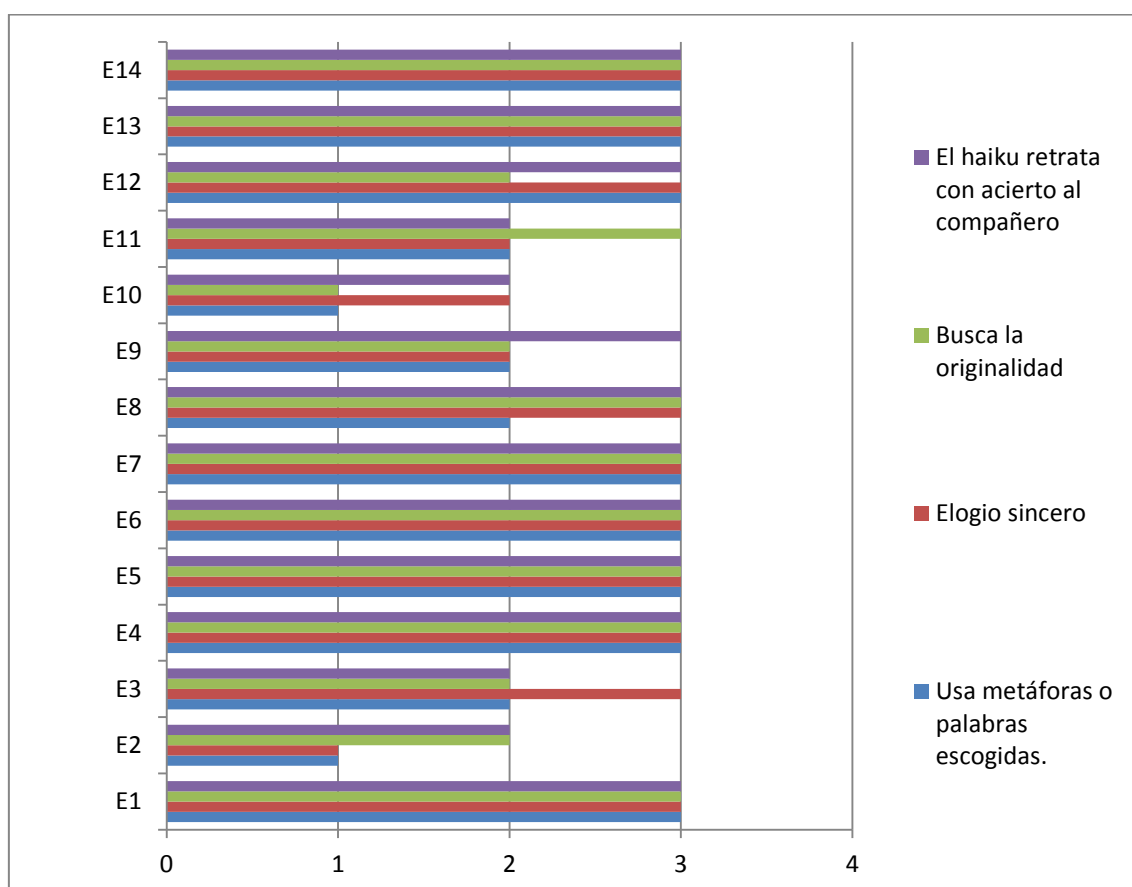


Tabla 28: Resultado grupo E sobre trabajo Haiku personal.

En este grupo la profesora tuvo la sensación de que disfrutaron bastante con esta actividad.

En el apartado que obtienen menor puntuación es casi la máxima del grupo A. Se revisaron constantemente los haikus, se comentaban con los compañeros y realizaban diferentes versiones hasta dar con la adecuada, esto lo hacían por iniciativa propia mientras que en otros grupos había que inducirlos a revisar y mejorar los poemas.

Se destaca también que se prestaron más al juego que en otros grupos mezclándose entre ellos para realizar los trabajos.

Cabe destacar a E8 que le costó mucho desinhibirse para elogiar a su amigo, llegando a estar muy bloqueado. Terminó el trabajo durante el recreo al preferir quedarse sólo para plasmarlo tras tener una conversación con él y con E7 que se acercó para brindarle ayuda.

En el resto de ítems la puntuación fue bastante alta. Se buscó la originalidad, el elogio fue sincero y había profundización en la mayoría de las personalidades. En dos casos hubo poemas de longitud doble.

Resulta también muy interesante comparar el diálogo que se puede establecer entre dos poemas.

Por último mencionar el caso de E12 que no asiste al centro. Se adaptó este trabajo a su situación de manera que ella misma realizase su poema y el dibujo se lo hiciese una compañera.

#### 4°F

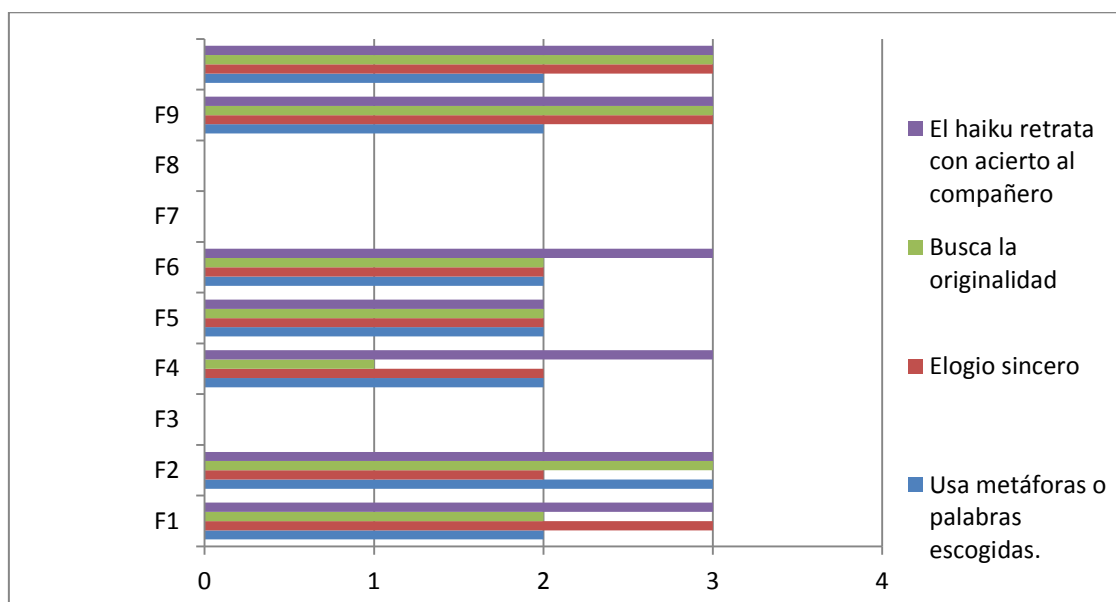


Tabla 29: Resultado grupo A sobre trabajo Haiku personal.

Los resultados de este grupo son muy bajos, la mayoría tiene un desempeño mediocre y sólo hay unos mejores resultados en los casos en que había un aprecio genuino. Influyó bastante en el grupo la evidencia de que F8 no se iba a hacer cargo de su parte de trabajo, lo que dejó a un alumno sin poema, el cual corrió a cargo de la profesora.

El alumno perjudicado es un alumno de procedencia árabe que tiene unos ojos bellísimos de largas pestañas que supusieron un problema para el

alumno pues no quería dibujarse las pestañas tal cual son por encontrarlas femeninas. Esto dio lugar en clase a debatir sobre la influencia cultural y publicitaria que hace que las pestañas sean patrimonio de la mujer, siendo algo no sólo ilógico sino injusto.

Esto facilitó que en el poema que le realicé resaltase de manera neutra sus bellos ojos aludiendo de forma metafórica a sus pestañas.

Resulta interesante encontrar nuevamente el diálogo entre dos haikus chico/chica en el que sin acuerdo previo se produce un diálogo complementario de luces yin-yan o noche-día:

F5	<i>Tus luceros son Todos los que alumbran Mis noches oscuras</i>	F1	<i>Cuando te miro Es como si mirase El amanecer</i>
----	--	----	---

### **Haikus sobre los dibujos de arquitectura**

La tarea a realizar en esta actividad es completar el dibujo con un Haiku que suponga una llave de interpretación al fragmento dibujado. Con ello se estimula la creatividad y el pensamiento alternativo.

Por otro lado, puesto que se pretende poner en valor esta parte de nuestra historia, supone una evidencia de empatía el poderse situar en el escenario, saltándose la temporalidad o no, sentir ante el paisaje lo que nuestros antepasados pudieron sentir.

Se puede estimar logros en motivación, originalidad, pensamiento divergente y aprecio por el patrimonio.

Rúbrica y valores grupales del haiku de arquitectura.

Pinchar para consultar los [Haikus de la arquitectura](#) **(Anexo13)**

Valor de 0 a 3	Refuerza la ensoñación/transposición con palabras escogidas.	Descripción emotiva del paisaje	Busca la originalidad	El haiku acompaña con acierto la escena
Promedio 4ºA	2,23	2,03	1,92	2,38
Promedio 4ºE	2,42	2,42	2,35	2,28
Promedio 4ºF	2,22	2,11	1,88	2,11

Tabla 30: Resultado grupal sobre trabajo Haiku arquitectura.

#### 4ºA

En la mayoría de los casos los poemas denotan ese ponerse “en el lugar de” bien imaginándose en el pasado bien suscitando un sentimiento posible despertado por su propio dibujo, en conversación muchos reconocieron que al dibujar su imaginación vagó por el escenario dibujado que luego definió el poema.

Destacamos alusiones a supuestos encuentros amorosos...

<p>Escondiste tu mirada tras la celosía Mostrándome a través de ella tus Miedos y tus huidas Nos enfrentamos –por tenernos enfrente y No por lucharnos- y pude sentir, Aún sin verla, cómo creció en ti Una sonrisa. Se fugó la luz que traspasaba la Celosía cuando alcé la mirada Y ya no te veía</p> <p>A21</p>	<p>De lejos le vi Mirando la puerta Enamorado; Casi tanto como yo Estaba de él. Fue la primera vez que Me enamoré, Sólo con su belleza Me cautivó. Fue la primera vez que Vi a mi amor, Y ésta, la última.</p> <p>A2</p>
--	--

... e inquietud ante lo desconocido que se transforma en paz.

<p>Tu oscuridad Lejos de darme miedo Me transmite paz</p> <p>E10</p>	<p>La gran muralla El secreto oscuro La escalinata</p> <p>A20</p>	<p>Presa del miedo Sin saber dónde mirar Oscuro cielo</p> <p>A3</p>
--	---	---

Creemos que esa sensación de inseguridad puede tener origen en el conocimiento de la situación de la mujer en la cultura musulmana, pues habían trabajado recientemente los Cuentos de la Alhambra.

Conciencia de pasar por el mismo sitio que árabes pasaron...

<p>Puerta por la que pasaron musulmanes y ahora tú.</p> <p>A1</p>	<p>Un camino de Setos me llevan a ti, Mi perdición.</p> <p>A17</p>
---	--

... y alusiones al reflejo del agua y a la luz en movimiento.

<p>Rio de vida Bajo mis piernas fluye Avanza sin fin</p> <p>A18</p>	<p>Al estanque voy Miro en su reflejo Pensando en ti.</p> <p>A6</p>
<p>Luminosidad Entra por celosías De Andalucía</p> <p>A12</p>	<p>Granada libre Con sus calles bellas Y bajo su luz</p> <p>A4</p>
<p>Tu figura es Un destello de luces Bajo la luna</p> <p>A22</p>	<p>El día bello, Reflejan en el agua Con la luz del sol.</p> <p>A13</p>

Hay originalidad y emoción en la mayoría de haikus, pero es en la adecuación del dibujo con el haiku donde se obtiene mayor puntaje. Puede consultarse la imagen y haiku juntos en el **Anexo 11**.



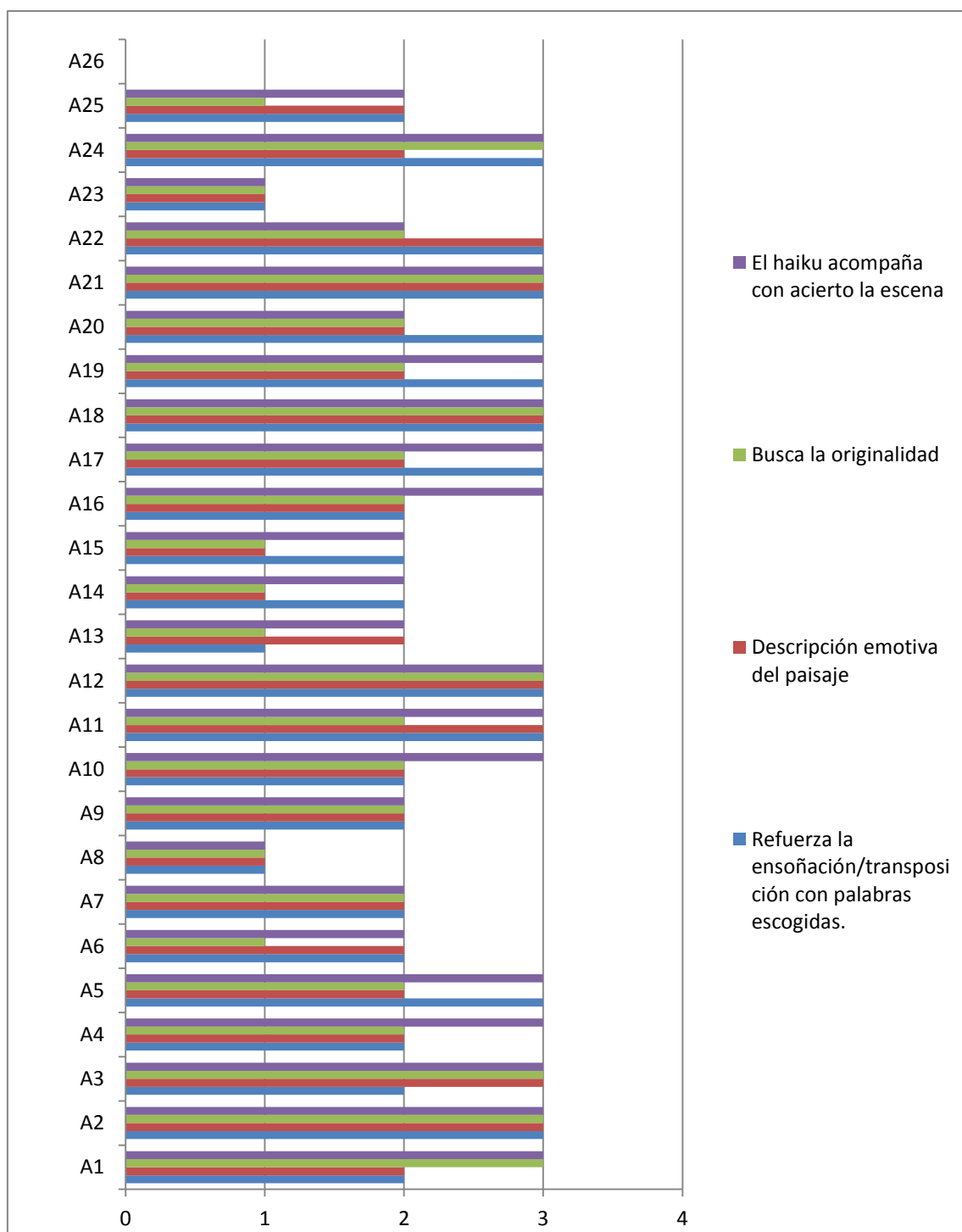


Tabla 31: Resultado grupo A sobre trabajo Haiku arquitectura.

#### 4ºE

En este grupo se produce un alto desempeño por lograr haikus de calidad, a diferencia de otros grupos, se desecharán muchos bocetos antes de presentar el definitivo. En el caso de E11 por falta de dominio con el idioma, pero el resto lo hace por iniciativa propia.

Hay una alta puntuación en los aspectos que se refieren a búsqueda de palabras sugerentes y emotividad, hay también una identificación de ellos mismos y sus circunstancias con el poema.

En este caso E2, alumna asiática que quiere estudiar artes y su familia se opone por considerarlo un campo con poco futuro nos dejó este poema:

*Quiero ser libre  
Como el agua que fluye  
Por la ladera*

O el de E13 que tuvo problemas de relación con unas compañeras de clase de otro grupo y que le afectó bastante, sumado a otros problemas familiares que le hicieron pasar unos meses mal. En el centro anterior sufrió acoso escolar.

*Esta sombra gris  
Denomina tu alma  
Muerta es y será*

Para E8 alumno muy reservado, al cual le costaba exteriorizar sus sentimientos y afectos amistosos también nos ofrece un haiku transparente:

*Paredes gruesas  
Que cuentan historias  
Jamás narradas.*

Por otro lado, aquellos estudiantes que han repetido alguna vez evidencian en sus poemas la conciencia del paso rápido del tiempo y se lamentan de haberlo perdido.

*Pensando ayer  
viendo pasar el tiempo  
Sin resultados  
El tiempo pasa  
La vida con rapidez  
Arrepentido  
E3.*

*El agua cae  
como la vida pasa:  
rápidamente.  
E6.*

En ambos casos la imagen no se adecuaba demasiado al poema y da la sensación de haberse centrado más en lo que querían expresar con palabras.

Pese a que en todos los ítems hay una puntuación alta, la que se refiere a originalidad y conexión imagen-haiku tienen una menor puntuación.

Sólo un alumno no entrega el trabajo.

Por último destacar a E1, alumno que progresivamente ha ido superándose tanto en el dibujo como en los poemas.

*Lúgubre senda  
Abre la ventana del  
Iluminado.*

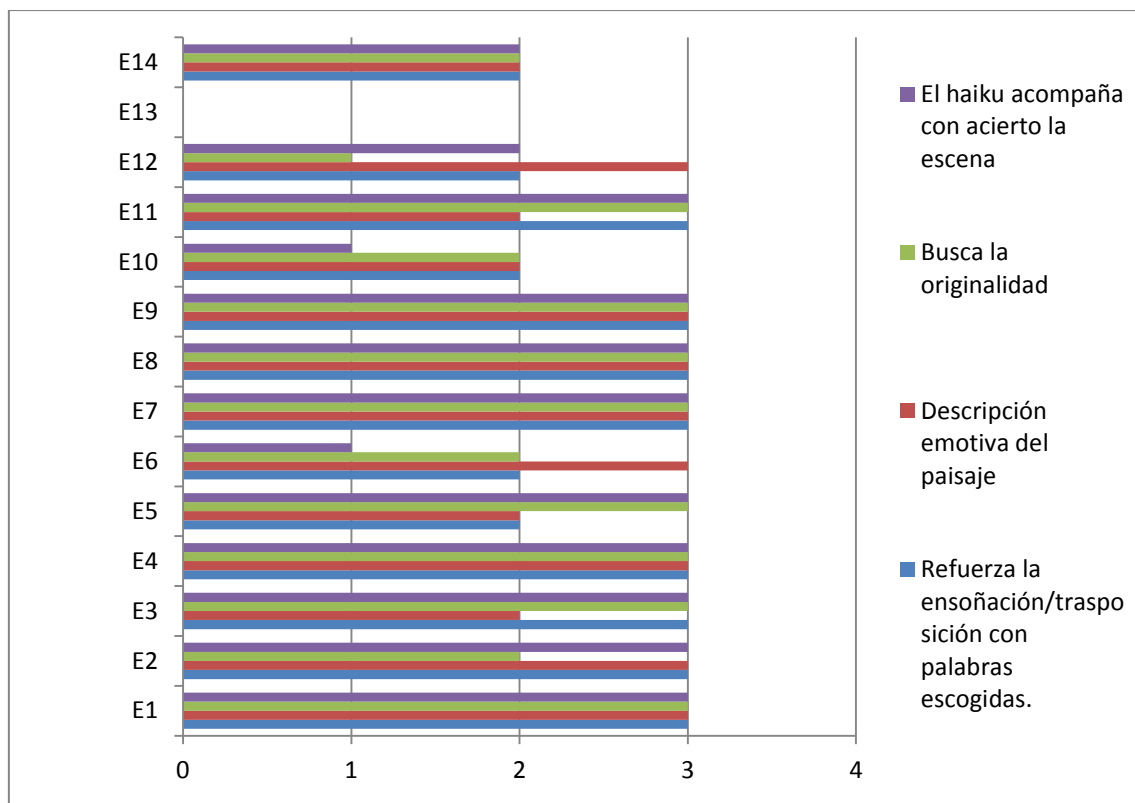


Tabla 32: Resultado grupo A sobre trabajo Haiku arquitectura.

#### 4ºF

Los resultados son bajos pero levemente más altos que los que hicieron para las miradas.

Por otro lado siendo ya un grupo poco numeroso, empezó a acusarse sobre la moral del grupo el hecho de que F10 se presentaba a la prueba de mayores de 18 (ESA) y siendo una pieza importante en el ecosistema del grupo, se iría. De alguna forma eso, más la actitud pasiva de F8 situó al grupo en un periodo de pasividad y lentitud que contrastaba con el mes anterior.

Por ejemplo el haiku de F4 era casi el mismo que el de la mirada, se le animó repetidas veces a que lo variase y a penas fue modificado.

Haiku de la mirada de F4

*Esos luceros**Perfectos, que me sacan**Una sonrisa*

Haiku de la arquitectura de F4

*Ese bonito**Paisaje perfecto en**Tus pensamientos*

En el haiku de F2 se repara en lo que simboliza la Alhambra al reconocerlo como monumento cubierto de poemas tallados en estuco.

*Leones y poemas**Guardan la fortaleza**Invulnerable.*

Resulta curioso el cambio del día a la noche, pues salvo excepciones de los alumnos que no fueron a la Alhambra, todos hicieron las fotos de día.

*Por el camino  
a la luz de la luna  
luces y sombras.*

F7

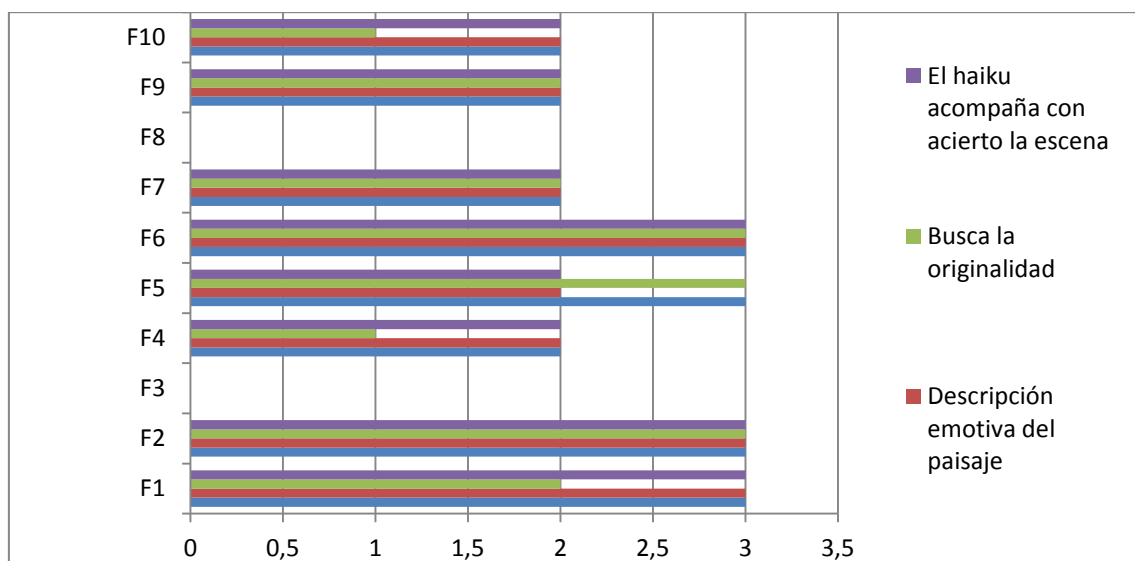
*Oscuro fondo  
De tu alma perdida que  
Se desvanece.*

F5

*Camino de sal  
Que muros de diamantes  
A mi alma oscurecen.*

F6

Señalar también positivamente que empiezan a proliferar alusiones metafísicas a sus almas y a aquello que se siente de manera no física. Se ha producido en este grupo una retroalimentación de las palabras usadas que ha hecho que la puntuación relativa a la originalidad haya resultado baja.



## 6- Análisis del documental “Qué tienes debajo del sombrero”

El alumnado presenta dos problemas claros en cuanto a la parte artística, por un lado falta de creatividad y por otro falta de seguridad en lo que hacen. Tienen también lagunas considerables en cuanto a arte moderno y me pareció que el visionado de este documental podría darles a conocer el Arte Bruto y con ello ayudarles en su desinhibición artística al comprobar las cosas tan maravillosas que pueden crearse cuando se desechan los prejuicios estéticos que arrastramos.

Por otro lado era de gran valor para los objetivos del proyecto que tuvieran un acercamiento al mundo de la diversidad funcional y al arte como herramienta de comunicación, ya que la protagonista del documental es una anciana sorda con síndrome de Down, que había tenido una vida muy triste y no había aprendido el lenguaje de signos al detectársele la sordera tardíamente. Por ello quería ver qué lecturas y aprendizajes obtenía el alumnado visionando el documental y debatiendo luego sobre aquellas cuestiones que más les llamaba la atención.

Por lo tanto esperábamos con esta actividad que se produjese una reflexión sobre lo que significa el Arte y un avance en cuanto a creatividad, tolerancia, comprensión y aceptación hacia personas con problemas de cualquier tipo que cuestionasen lo que consideramos “normal”.

Al principio de la propuesta les comenté que íbamos a ver una película, pero aclaré rápidamente que se trataba de un documental ya que habían empezado a preguntarme el título, incluso a sugerirme películas que podíamos ver y que nada tenían que ver con nuestro proyecto. Les expliqué por tanto que el hecho de ver esto en clase era por documentarnos bien sobre un aspecto que yo quería que conociesen y que la idea de hacerlo no era mero entretenimiento. Empecé a ver caras de aburrimiento y desilusión. Reconozco que tenía cierta preocupación de que el documental no les llegase y suponía una buena herramienta para enfrentarlos a lo distinto sin la sombra perenne de la palabra “don” o cualidades que supuestamente tienen unas personas y otras no.

Sin embargo no fue así, y una vez pasada la primera sorpresa de que la protagonista artista tuviera síndrome de Down empezaron progresivamente a seguir con interés el desarrollo del documental.

## COMPETENCIAS PRESENTES (A- Alto, M- Medio, B- Bajo)

LOE	CCA	CCL	CSC	CAA	AIP	TICD	CM	CIMF
LOMCE	CEC	CL	CSC	AAP	SIEE	CD	CMCT	
Presente	A	A	A	A	A	B	B	M

Analizados los audios con los debates tras la película y las impresiones por escrito que algunos entregaron (transcripciones literales en **Anexos 14** y en el [siguiente enlace](#) se extraen las siguientes ideas relevantes:

- . Importancia de la finalidad de expresión de emociones y sentimientos.
- . Reconocimiento de que trabajar en grupo hace que las ideas se influyan y se enriquezcan.
- . Empatizan por distintas vías con la protagonista principal y con otros secundarios.
- . Reparar en la actitud de que todo el mundo puede realizar trabajos interesantes independientemente de que sufra algún condicionante.
- . Descubren con los trabajos de la protagonista la fuerza expresiva de la no perfección.
- . La cualidad terapéutica que puede llegar a tener el arte cuando nos ayuda a expresarnos cuando es complicado por otras vías.
- . Reparar en la no respuesta a las convenciones sociales por parte de la protagonista y entienden que no es ni falta de respeto, ni desconsideración, ni hurto de objetos puesto que no ha tenido esa enseñanza normalizada.
- . Agrado al ver cómo la protagonista adquiere seguridad y eso se refleja en su apariencia. Desarrollo de personalidad en su apariencia externa.
- . Comprensión del hecho de que una forma para una persona puede tener una significación diferente para otra dependiendo de su formación.
- . Consciencia de que ellos estaban atribuyendo esos significados y no había forma de saber si eran ciertos o no.
- . Reconocimiento del disfrute del dibujo automático y no dirigido.
- . Sorpresa hacia la poca importancia que le otorga al trabajo finalizado, llegan a la conclusión de que lo valioso y lo que disfruta es el proceso más que el resultado.

- . Llegan a la conclusión de que el arte podría ser una forma de aproximación, de entender su propio entorno y de conocernos a nosotros mismos.
- . Surge la crítica de que estén haciendo negocio con los trabajos de ellos.
- . Se rebelan contra el destino que daban a los niños síndrome de Down en los años 50-60. Creen que no deberían haber seguido esa injusta y dura costumbre.
- . Comprensión del hecho de que uno sueña y se evade a través de sus creaciones.
- . Reconocimiento de que deben aceptar su estilo, aquel en el que se encuentran cómodos, como el adecuado, independientemente de su perfección.
- . Confirmación del arte como un territorio de libertad que no está condicionado más que por nuestras propias normas.
- . Apreciación de que la “artisticidad” de una obra trasciende al material con que está hecho. Ya sea lana, cartón o mármol de Carrara.
- . Reconocimiento de que tienen muchos prejuicios hacia las personas que se salen de la norma.
- . Reconocimiento de que se encuentran muy trabados por la cuestión de tener que hacer cosas bonitas y reconocibles en detrimento de la expresión de emociones.

## 7- Análisis trabajo títulos a fotos

Para la realización de este trabajo se les pidió que trajesen sus fotografías del “safari fotográfico” en un pendrive para poder ver en clase las imágenes de cada uno de ellos. Tenían que seleccionar en grupo las que a su juicio fuesen más artísticas para posteriormente ponerles un título que potenciase el valor de la imagen, bien porque éste nos hiciera ver la imagen desde otro prisma bien porque nos permitiese darle segundas lecturas distintas de la explícita.

Con ello se pretendía que los alumnos desplegasen su capacidad creativa, crítica y de poner en valor aspectos diferentes a “lo bello”.

Por otro lado suponía un ejercicio inmejorable para engrasar su creatividad, desinhibiéndose y perdiendo el miedo que arrastraban a salirse de la norma.

Para el desarrollo de esta actividad fue muy beneficioso que se realizara tras el visionado de la película “qué tienes debajo del sombrero” ya que les supuso un revulsivo a salir de lo establecido plásticamente y una manera de hacerse conscientes de lo encorsetados que se encontraban.

Esta tarea ha sido complicada de terminar en algunos grupos, especialmente en los numerosos, debido a que se necesitaba tener accesibles las fotos de cada persona y un dispositivo (ordenador, 203ablen) para visionarlo en clase.

En el aula se contaba con dos ordenadores bastante limitados, pero a uno de ellos no le funcionaba el puerto USB, como se carecía de conexión a internet no había forma de darle uso. Este fue uno de los motivos que influyeron a la hora de concluir los trabajos en el grupo A que era mas numeroso, pero hubo otros importantes: Algunas de esas personas no tenían el álbum hecho ni subido a internet, algunas de ellas sí lo tenían pero no trajeron sus imágenes para comentar, algunas de ellas faltaron a clase durante el tiempo que se llevó a cabo y luego no hicieron nada por solventar el problema. Puesto que hubo coevaluación, fueron los propios compañeros quienes dejaron fuera a quienes no habían trabajado.

#### COMPETENCIAS PRESENTES (A- Alto, M- Medio, B- Bajo)

LOE	CCA	CCL	CSC	CAA	AIP	TICD	CM	CIMF
LOMCE	CEC	CL	CSC	AAP	SIEE	CD	CMCT	
Presente	A	A	A	A	A	A	B	B

Para el análisis de los trabajos entregados grupalmente nos vamos a basar en la siguiente rúbrica de donde obtendremos datos sobre originalidad, creatividad, pensamiento divergente, capacidad de análisis/observación.

Rúbrica por grupos de Títulos de fotos. 4ºA

	Valores de 0 a 3	Nº de fotos por álbum (11-21-31)	Los títulos son originales	Abren vías de pensamiento divergente.	Conectan con sus inquietudes	Denotan análisis de la imagen.
	A15					
	A9					



G1	A14	2	2	2	2	2
	A6					
	A25					
	A11					
	A10					
G2	A22	3	3	3	2	3
	A7					
	A4					
	A16					
	A5					
	A3					
G3	A13	3	3	2	2	2
	A2					
	A19					
	A23					
	A18					
	A17					
	A8					
	A26					
	A20	0	0	0	0	0
	A21	0	0	0	0	0
	A12	0	0	0	0	0
	A24	0	0	0	0	0
	A1	0	0	0	0	0

Tabla 34. Datos grupo 4ªA sobre trabajo Títulos de fotos.

En este trabajo vemos que se ha quedado bastante alumnado fuera de los grupos y sorprende al menos en dos casos que llegaron a realizar más de 200 fotografías, aunque en el caso de una de ellas, A21 hizo criba hasta quedarse en 118, la otra alumna A12, repetidora, tenía un álbum de 231. Indagando y reflexionando sobre lo que ocurrió con estas alumnas, en el caso de A21, fue pura procrastinación, ya que estando muy motivada con el proyecto luego se dejaba llevar por la pereza, de hecho fue una de las personas que más tardó en compartir su álbum. Los días que fue necesario ella no trajo el pendrive con sus fotos para poder realizarlo; luego, cuando el grupo se reunió en casa de A7 hubo personas que no fueron y sumado a una actitud pasiva como fue el caso de A1 hizo que el grupo los dejase fuera.

Sin embargo revisando la documentación hay constancia en un vídeo (video 4AG2 títulos) de que sí estaban presentes en el desarrollo en clase de la actividad, incluso A24 está interviniendo mientras un grupo de ellas se avergüenza ante la cámara. Es decir no aportaron fotos, pero participaron en la elección de títulos.

Respecto al trabajo en sí mismo hay una alta puntuación en creatividad, en cantidad de imágenes, las imágenes están repensadas y dan claves para dar lecturas diferentes.

Destacamos:



Figura 7. Fotos y título destacables del GA2

Enlace al [trabajo del Grupo A 2](#)

El grupo 1 fue más rápido que los demás, por un lado incluyeron menos imágenes y no fueron excesivamente creativos con los títulos, se les ha puntuado con 2 en todos los aspectos del análisis. Aunque diríamos por las imágenes que tenemos de ellos que se tomaron el trabajo con más pasión y participación simultánea que el grupo 2.

Fue el único grupo que acabó pronto y se autoevaluó en el mismo día.

Destacamos:

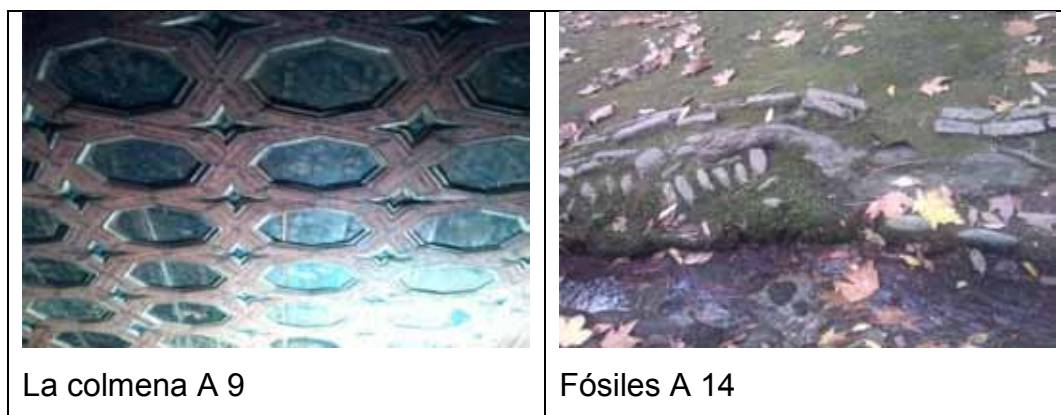


Figura 8. Fotos y título destacables del GA1

Enlace al [trabajo del Grupo A 1](#)

Respecto al grupo 3 decir que tuvieron problemas con uno de los ordenadores, fueron solventándolo con los móviles y con una tablet que trajo A18.

Se da la circunstancia de que es un grupo numeroso (8) y que al menos 5 de ellos es alumnado que no trabajan con regularidad y no aportaron sus fotografías, sin embargo para esta actividad se implicaron y disfrutaron de ella, aprovechando la excusa creativa para jugar con títulos escatológicos (vómito del ogro, retrete del rey...). Los problemas técnicos hicieron que entregaran más tarde. Se esmeraron en la presentación del powerpoint donde incluyeron las fotografías intentando establecer diálogos visuales entre las imágenes.

Destacamos:



Figura 9. Fotos y título destacables del GA3

Enlace al [trabajo del Grupo A 3](#)

4ºE

	Nº de fotos por álbum (11-21-31)	Los títulos son originales	Abren vías de pensamiento divergente.	Conectan con sus inquietudes	Denotan análisis de la imagen.
E1	3	3	3	3	3
E2					
E6					
E11					

E13					
E4					
E3	1	3	3	3	3
E5					
E7					
E8					
E10	0	0	0	0	0
E13 (septiembre)	1	1	1	1	1
E14	0	0	0	0	0
E12	2	2	2	2	2

Tabla 35: Datos grupo 4ºE sobre trabajo Títulos de fotos.

En este grupo la actividad costó llevarla a cabo porque no se ponían de acuerdo para traer las imágenes, los trabajos se entregaron tarde y fueron concluidos fuera de clase, a E4 por coincidirle con una etapa dura familiar, no aportó sus fotografías y en la rúbrica de coevaluación fue calificado negativamente en este aspecto, aunque sí aportó ideas en las propuestas de títulos; En el caso de E14, E10 y E13 hasta esa fecha no habían entregado el álbum de fotos. Dos de ellas fueron en Mayo a la Alcazaba para obtener las fotos ya que no vinieron a Granada; E13 lo entregó en septiembre.

Salvo estos casos los dos grupos que sí entregaron obtuvieron una alta puntuación en todos los ítems, excepto el G2 que aportó poca cantidad de imágenes para titular.

Desde el conocimiento que tiene la profesora de las circunstancias personales de los alumnos puede decir que hay una alta vinculación con sus inquietudes personales. Invitan al pensamiento divergente y a encontrar caminos distintos de interpretación.

Destacamos los siguientes títulos:



Figura 10. Fotos y título destacables del GE1 y GE2

[Enlace al trabajo del Grupo E1](#)

[Enlace al trabajo del Grupo E2](#)

4ºF

	Nº de fotos por álbum (11-21-31)	Los títulos son originales	Abren vías de pensamiento divergente.	Conectan con sus inquietudes	Denotan análisis de la imagen.
F1	2	3	3	3	3
F2					
F3					
F4					
F5					
F6					
F7					
F8					
F9					
F10					

Tabla 36. Datos grupo 4ºF sobre trabajo Títulos de fotos.

[Enlace al trabajo del Grupo F](#)



Sólo en el grupo F se incluyeron todos, aunque muchos de ellos no habían aportado imágenes ya que en este grupo los álbumes fueron poco trabajados.

Vemos en el álbum que se han tomado bastantes imágenes de F3 que se fue del centro pero que estuvo en la Alhambra y aportó un álbum muy bueno.

Se valora el hecho de que han sido capaces de hacer piña para sacarle partido a este trabajo. Se lograron títulos muy creativos y a diferencia del resto, el hecho de que fuese el grupo menos numeroso resultó beneficioso ya que pudieron proyectarse las fotos con el cañón y el debate fue muy creativo y participativo.

Destacamos los títulos:



Figura 11. Fotos y título destacables del GF

Se pueden consultar en **Anexos 15** todos los trabajos de títulos de fotografías.

Como se puede ver las tareas de titular fotografías son muy adecuados para salirse de la imagen explícita y hacernos dar otras lecturas.

## 8- Ilustración de poema árabe-andaluz

Con esta actividad pretendíamos dar a conocer la faceta culta de los poetas musulmanes que se dieron a la poesía en Al-Ándalus entre los siglos IX al XIII para que reconsiderasen el prejuicio que pudieran tener sobre los musulmanes como personas incultas, prejuicio que posiblemente se haya generalizado con la entrada mayoritaria de bereberes que sí tuvieron comportamientos destructivos, aunque no menos dañinos que algunas intervenciones cristianas.

Se les dio a conocer la **antología poética “Poemas Árabeandaluces” de Emilio García Gómez** y se les asignó un poema a cada uno para que fuese ilustrado. El objetivo general era realizar una exposición con estos trabajos para que fuese el propio alumnado quien divulgase esos poemas, fomentando poner en valor las aportaciones culturales de los árabes al tiempo que se sintieran protagonistas de esta labor.

El objetivo específico era que lograsen realizar un trabajo de ilustración procurando no ser literales respecto al contenido del poema usando metáforas visuales u otras alternativas, con cierta calidad técnica dentro de sus limitaciones y que fuesen capaces de sintetizar el poema en una imagen elocuente sobre el contenido del poema.

COMPETENCIAS PRESENTES (A- Alto, M- Medio, B- Bajo)

LOE	CCA	CCL	CSC	CAA	AIP	TICD	CM	CIMF
LOMCE	CEC	CL	CSC	AAP	SIEE	CD	CMCT	
Presente	A	A	A	A	M	M	B	B

Rúbrica y valores grupales de la ilustración del poema árabe-andaluz

Valores de 0 a 3	La ilustración está pensada	La relación con lo que representa es adecuada.	Usa metáforas visuales	El tratamiento pictórico es cuidado
4ºA	2,27	2,04	2,08	2,34
4ºE	1,57	1,78	1,21	1,5
4ºF	2	2,1	1,7	2,1

Tabla 37. Datos grupales sobre trabajos ilustración poema árabe-andaluz

4ºA

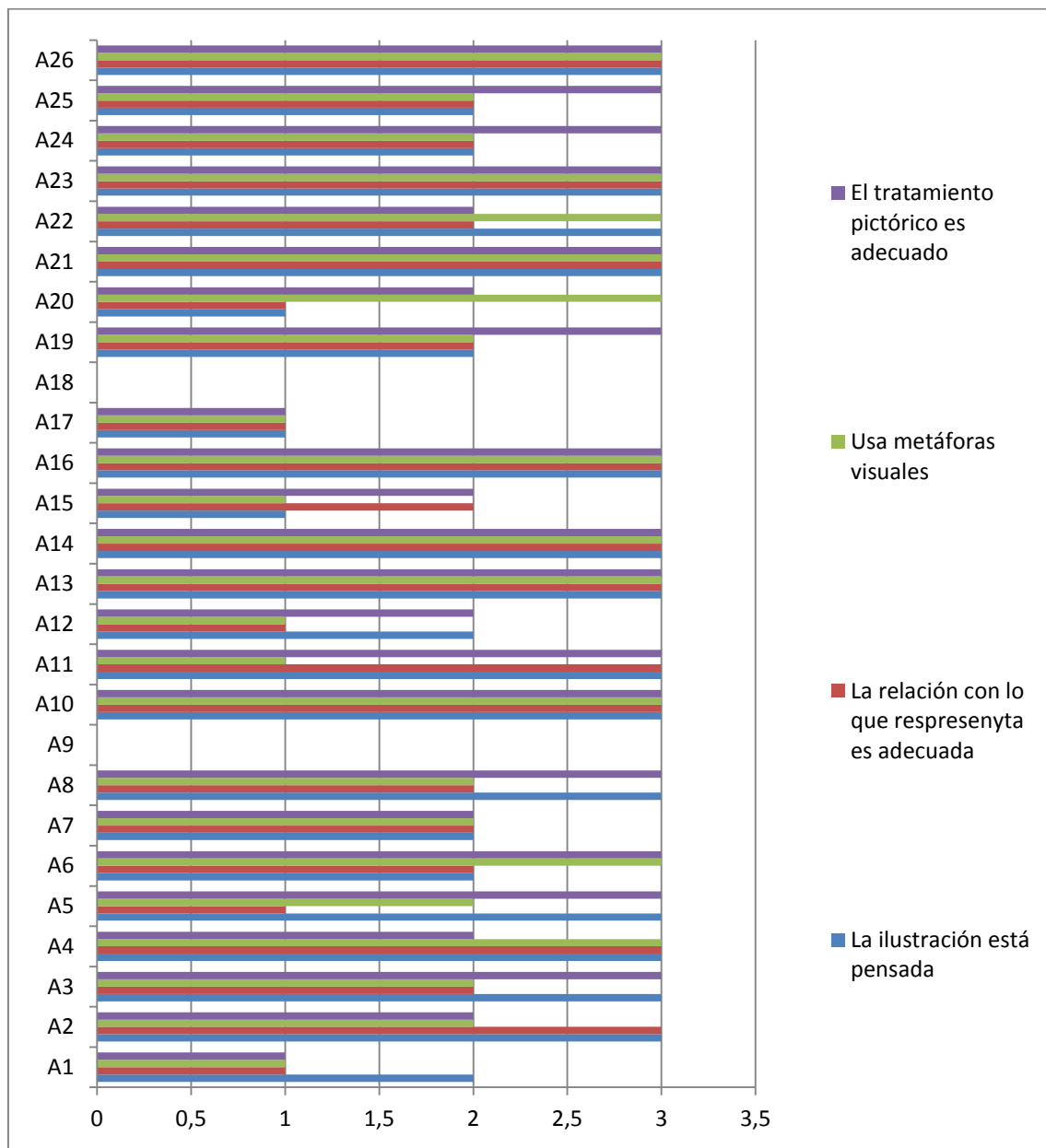


Tabla 38. Datos grupo A sobre trabajos ilustración poema árabe-andaluz

En el grupo A encontramos tres tipos de alumnos que reaccionaron de diferente forma ante este trabajo.

Un grupo que se esforzó activamente en que el resultado fuese bueno, sorprendiendo que en éste grupo se incluyesen alumnas que habían estado pasivas en trabajos anteriores. Otro grupo que se limita a cumplir con el trabajo pedido pero sin esmerarse ni en la técnica ni en el diseño de la ilustración, usando imágenes no elaboradas ni pensadas. Por último un grupo que se mostró muy pasivo, dos no lo entregaron, algunos buscaron inspiración por internet



basándose en imágenes que poco tenían que ver y en el caso de A20 sorprende versionando un cuadro de Dalí. Hubo un caso del alumno A17 que pretendió mofarse del contenido del poema ilustrándolo de manera soez, al no ser capaz de argumentar el objetivo de hacerlo así, se le invitó a modificarlo.

En casi todos los trabajos hay una puntuación baja en el uso de metáforas visuales y en la relación adecuada con el texto que representa. Pensamos que este pensamiento alternativo es algo que les cuesta muchísimo incluir en su modo de pensar y habría que seguir trabajando en ello.

Salvo las excepciones del grupo pasivo, la mayoría trató de lograr un buen resultado pictórico.

Algunos ejemplos destacables.



Figura 12. Ilustraciones destacables del GA

4ºE

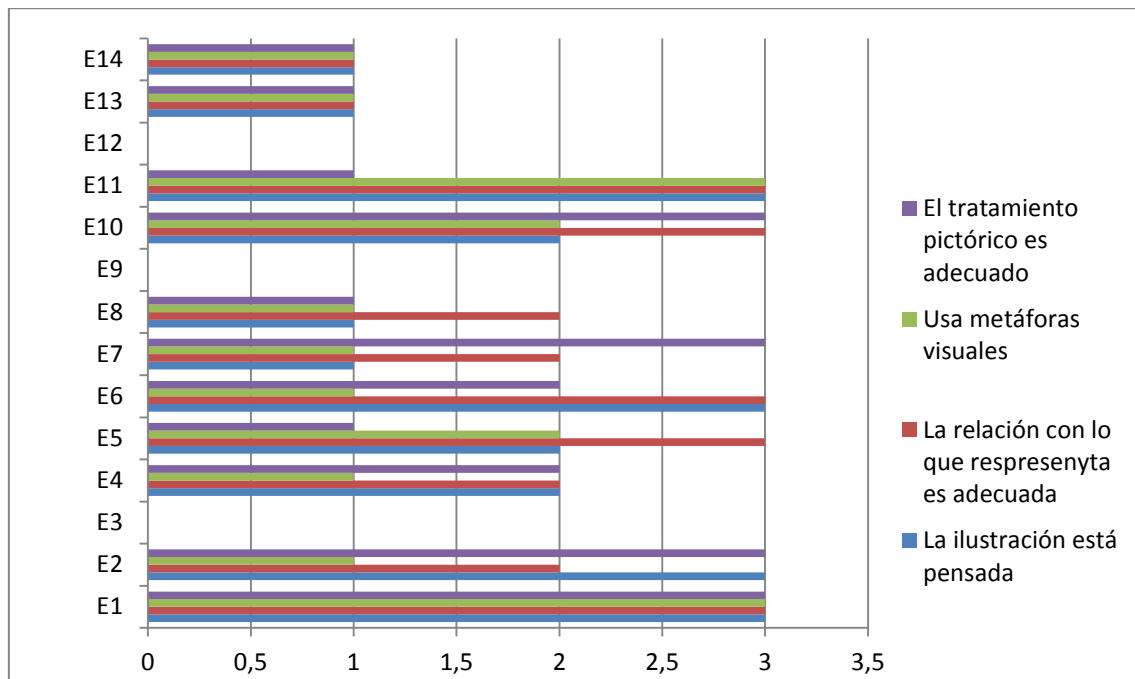


Tabla 39. Datos grupo E sobre trabajos ilustración poema árabe-andaluz

El desarrollo de este trabajo coincidió con un momento bajo del grupo en el que algunos alumnos faltaron bastante por motivos de salud, viajes familiares, o estados de ánimo bajos. Muchos de los trabajos fueron realizados sin profundizar mucho y casi por cubrir el expediente, da la sensación de que al ser una ilustración libre, acomodaron la imagen a algo que a ellos les apetecía dibujar o les hacía sentir cómodos, aunque no estuviera muy relacionado con el asunto del poema. Hubo dos personas que la entregaron en septiembre y tres personas que no la realizaron, una de ellas por motivo de su enfermedad.

Sin embargo hay que destacar como positivo que otros alumnos de aptitud más limitada lograron resultados muy positivos y cuidados. En el caso de E1 al comienzo del proyecto se le saltaban las lágrimas cuando no se sentía capaz de realizar un dibujo.

Destacamos los siguientes:



Figura 13. Ilustraciones destacables del GE

4ºF

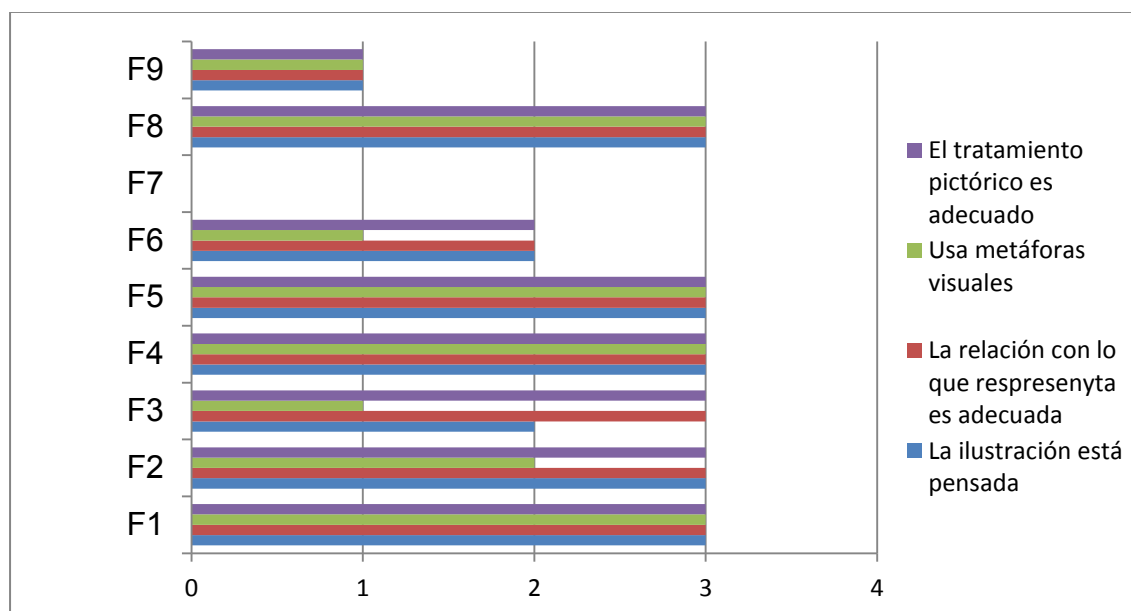


Tabla 40. Datos grupo F sobre trabajos ilustración poema árabe-andaluz

En este grupo por el contrario se dio un momento álgido en el que la mayoría ofreció lo mejor de sí mismos, exceptuando el caso de F8 que no lo realizó. Hay que destacar el caso de F10 que habiendo sacado ya el certificado de secundaria mediante la prueba de mayores de 18 años, estuvo viniendo a clases de plástica, sólo por terminar algunos trabajos y puesto que esto ya no le era necesario, debemos valorarlo con la máxima puntuación dentro de lo que se refiere a motivación.

Destacamos los siguientes trabajos:



Figura 14. Ilustraciones destacables del GF

Puede consultar todas las imágenes en los **Anexos 16** y en el siguiente [Enlace](#)

## 9- Diseños henna

Este trabajo surgió de una propuesta que realizaron ellos mismos, en concreto surgió cuando una alumna de procedencia italo-árabe se pintó las manos para la salida cultural a la Alhambra. A todos nos gustó la idea y encontramos adecuado diseñarlos personalmente y poder llegar a realizarlos pues al ser tintes naturales no permanecen en la piel mucho tiempo.

Varias alumnas de procedencia árabe, unas musulmanas y otras no, se ofrecieron a buscar información y realizar un taller en los grupos. El trabajo tuvo varias fases, una previa informativa, expuesto por las alumnas, una segunda

parte de diseño personal y una tercera en la que quienes quisieron la llevaron a cabo, realizándose tatuajes previa autorización de los padres.

A nivel general se pretendía poner en valor esta faceta de la decoración personal, poniéndola en relación con los tatuajes tan de moda entre los jóvenes, realizando un acercamiento al conocimiento del Body Art. Por otro lado era un momento extraordinario para ofrecer protagonismo cultural a estas alumnas al ser ellas mismas las encargadas de explicarlo, aplicarlo y enseñarlo a sus compañeros, se les ofrecía la posibilidad de ser ellas las que mostrasen aspectos bellos y creativos de su cultura de procedencia, incluyendo explicaciones religiosas que podían condicionar o matizar su uso. Y en un tercer lugar se estimulaba que cada persona pensase en alguna imagen que le definiese o se sintiera cómodo con el como para “tatuárselo”.

Por supuesto durante las explicaciones de las alumnas se abordaron temas transversales como la seguridad e higiene a la hora de realizar tatuajes definitivos, resultando en nuestra opinión muy interesantes todas las aportaciones que se hicieron.

#### COMPETENCIAS PRESENTES

LOE	CCA	CCL	CSC	CAA	AIP	TICD	CM	CIMF
LOMCE	CEC	CL	CSC	AAP	SIEE	CD	CMCT	
Presente	A	M	A	M	A	M	B	A

En el siguiente enlace puede accederse al [ppt de presentación “Henna”](#) que realizaron las alumnas.

Algunas imágenes del taller:



Figura 15. Fotografías del taller de henna.

Rúbrica de valores grupales del trabajo de la Henna

Valores de 0 a 3	El diseño es original	El diseño denota su personalidad	Hay una elaboración cuidada del diseño.	No entregan
4ºA	1,92	1,81	1,81	5 de 26
4ºE	2,53	2,38	2,30	2 de 14 (1 Justf)
4ºF	1,22	0.9	1,22	5 de 9

Tabla 41. Datos grupales sobre diseños de tatuaje con henna



4ºA

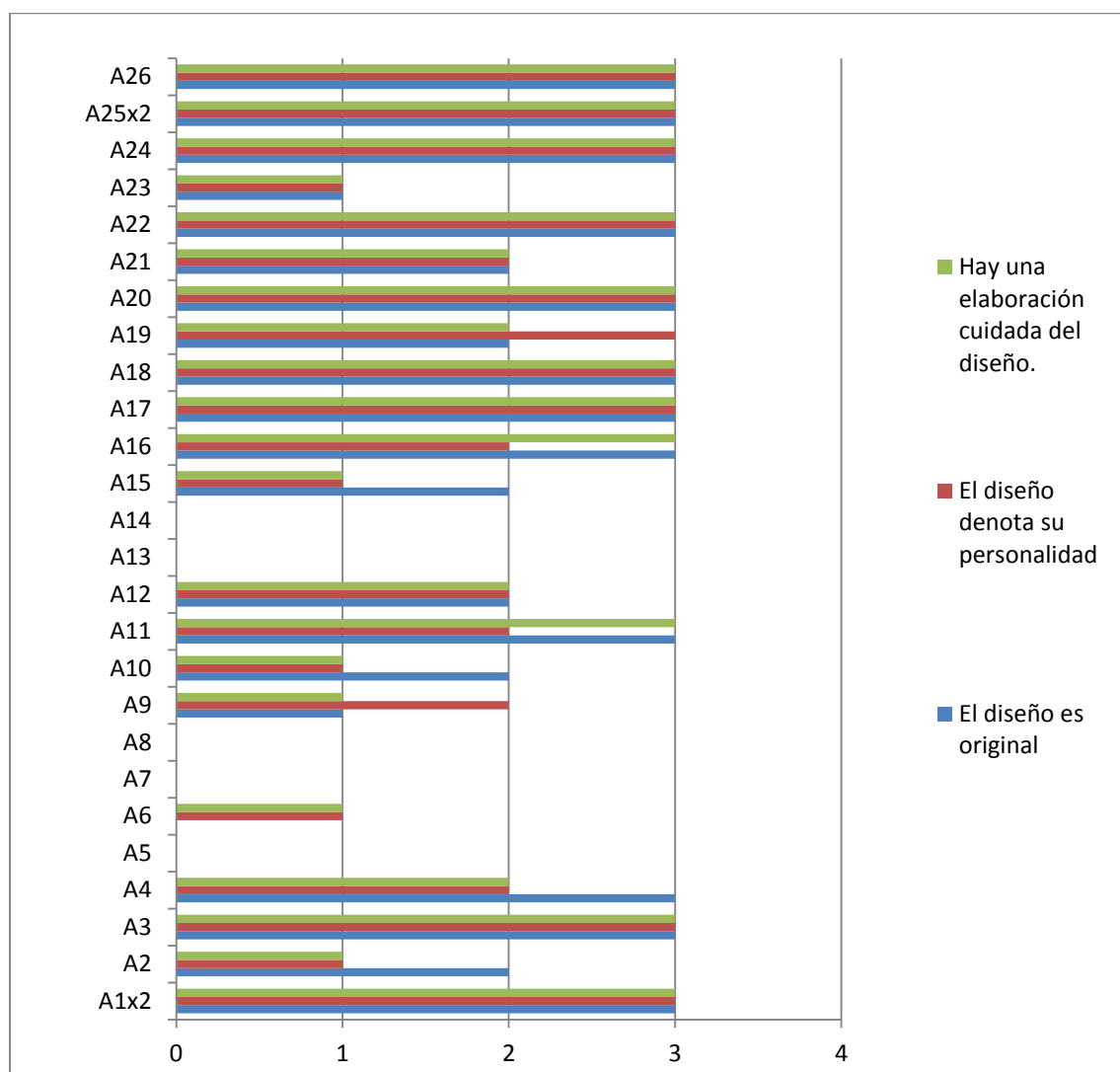


Tabla 42. Datos grupo A sobre diseños de tatuaje con henna

En este trabajo vamos a ver que se dan dos circunstancias opuestas, por un lado resultó un trabajo de mucho interés para ellos, la mayoría se esmeró bastante en realizar un diseño a su gusto, pero, al coincidir con el final de curso se dieron algunos desajustes en las entregas, es decir, trabajos que se realizaron o no, pero que por diversos motivos el alumnado no entregó, por lo que constarán como no realizados aunque como verificaremos en el cuestionario final, fue un trabajo satisfactorio para ellos. Se dieron dos casos de alumnos que por iniciativa propia realizaron más de un diseño, y también dos alumnos con menores destrezas técnicas que copiaron el diseño de internet, al ser preguntados porqué no era algo original de su creación, manifestaron que deseaban realizar un diseño “chulo” y que copiándolo se lo aseguraban.

Encontramos que los trabajos consiguen en la mayoría de los casos una buena representación de sus personalidades, algunos afianzando su persona escribiendo su nombre en árabe, otros incluyendo algún escudo de su equipo de fútbol o en uno de los casos añadiendo elementos que señalan aspectos conocidos de la personalidad del sujeto.

Estudiantes que habían estado muy pasivos en actividades anteriores en esta se la tomaron con bastante interés, considerando este cambio por ser una actividad más relacionada con sus gustos.

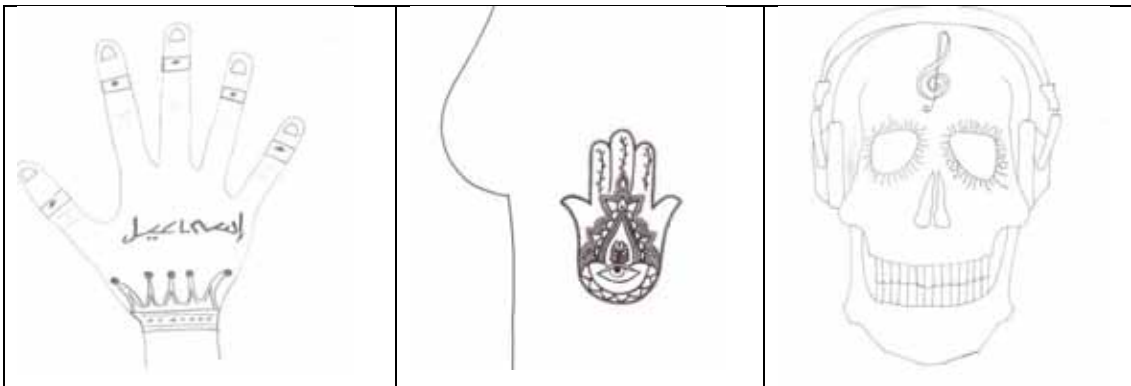


Figura 16. Bocetos destacables de tatuajes con henna GA

En otra alumna musulmana aparece nuevamente la mano de Fátima, pero por probable influencia de la compañera. En las chicas predominarán diseños florales, más o menos profusos en función de sus formas de ser; los chicos van a tender más a motivos geométricos o de escudos de fútbol, y alguno bastante original, como el del símbolo de encendido de los ordenadores y que se tatuó en el cuello.



Figura 17. Fotografías desarrollo del taller GA



Cabe señalar como momento tenso, que en un momento de despiste, la alumna A20, se dibujó con henna un pene en el brazo, afortunadamente lo vi a tiempo de animarla a que se lo quitase. Esta alumna, de gran potencial artístico, en esta fecha del curso estaba desconectada por sus problemas en casa y ya tenía decidido que iba a repetir curso.

#### 4ºE

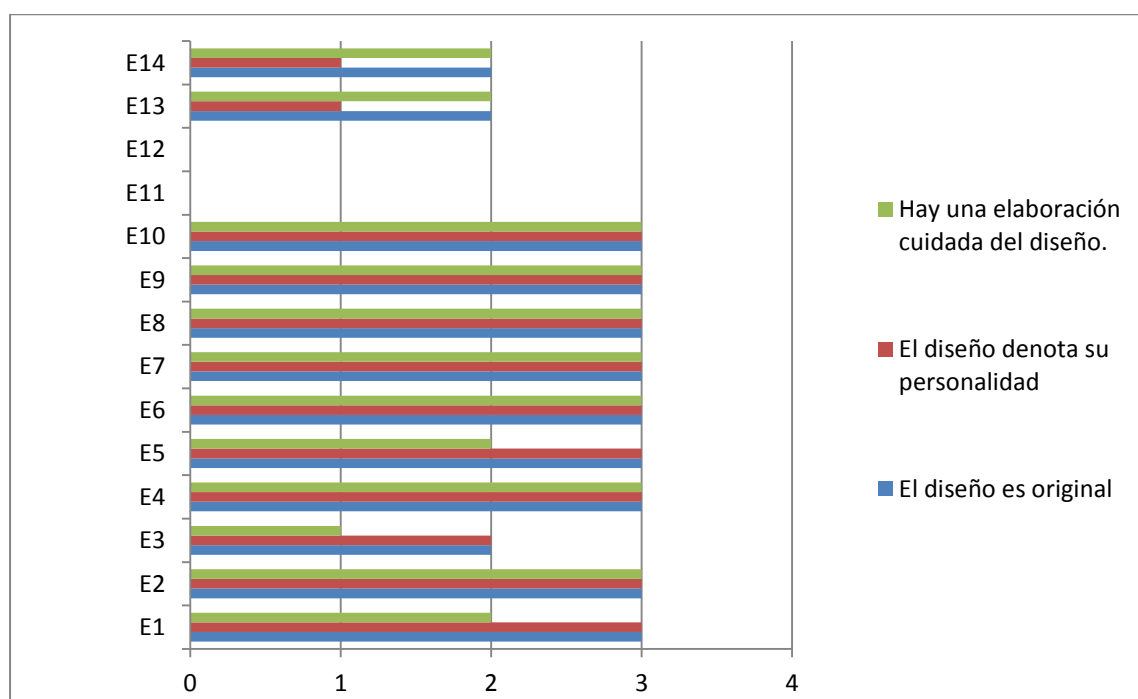


Tabla 43. Datos grupo E sobre diseños de tatuaje con henna

En este grupo se da una altísima implicación de todo el grupo, con una alto puntaje por parte de casi todos, exceptuando E11 que ignoramos el motivo de no realizarlo y el de E12 que no computamos como no entregado por que al ser una propuesta posterior no quise engrosar su lista de tareas diversificadas.

Encontramos que alumnos que no habían trabajado mucho en prácticas anteriores, en esta actividad entregan por iniciativa propia más de un trabajo. La calidad en todos los casos es alta. Destacamos los siguientes diseños:



Figura 18. Bocetos destacables de tatuajes con henna GE

Cuatro alumnos entregaron más de un trabajo, incluso E3 que había venido siendo reacio a exponerse pues se avergonzaba de no dibujar bien y que experimentó un cambio de actitud.

4°F

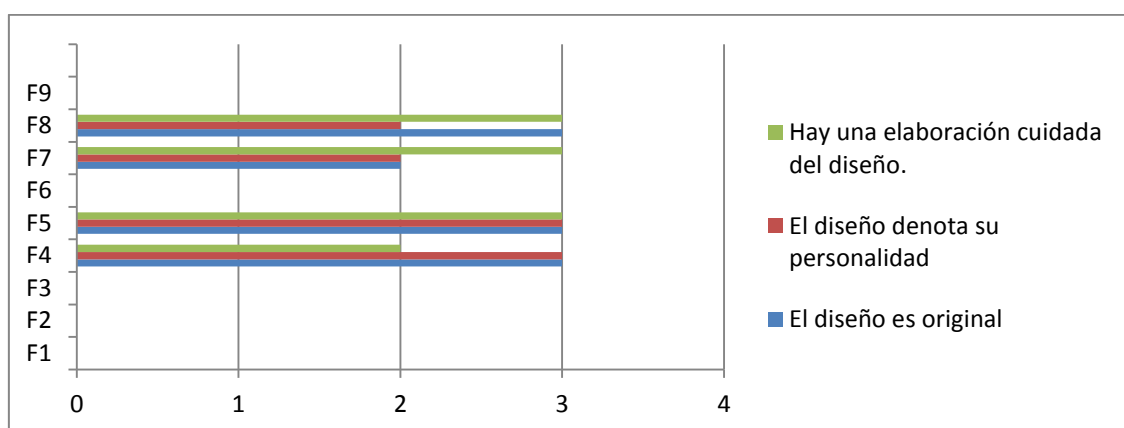


Tabla 44. Datos grupo F sobre diseños de tatuaje con henna

En este grupo se da la circunstancia de que siendo un trabajo que les va a motivar mucho, coincide con un periodo de final de curso en el que se encontraban no sólo dispersos, sino afectados por bastantes circunstancias: empeoramiento temporal del clima de clase, absentismo temporal de algunos de los alumnos que mantenían interés y motivación en el aula, ausencia de F10 que obtuvo la ESA.

Como destacable mostramos uno de los pocos trabajos que F8 ha realizado durante el curso, entregando además dos bocetos. De los cuatro alumnos que van a entregar, tres de ellos entregaron trabajos dobles.

Consideramos que el momento en que se desarrolló esta actividad ha jugado en su contra.

Destacamos el diseño de F8 que gustó mucho a los compañeros y rompiendo con la tónica geométrica de estos. El diseño evanescente de F5 y el puño de boxeador de F4 (tema que va a introducir en otras ocasiones pues practica dicha actividad).

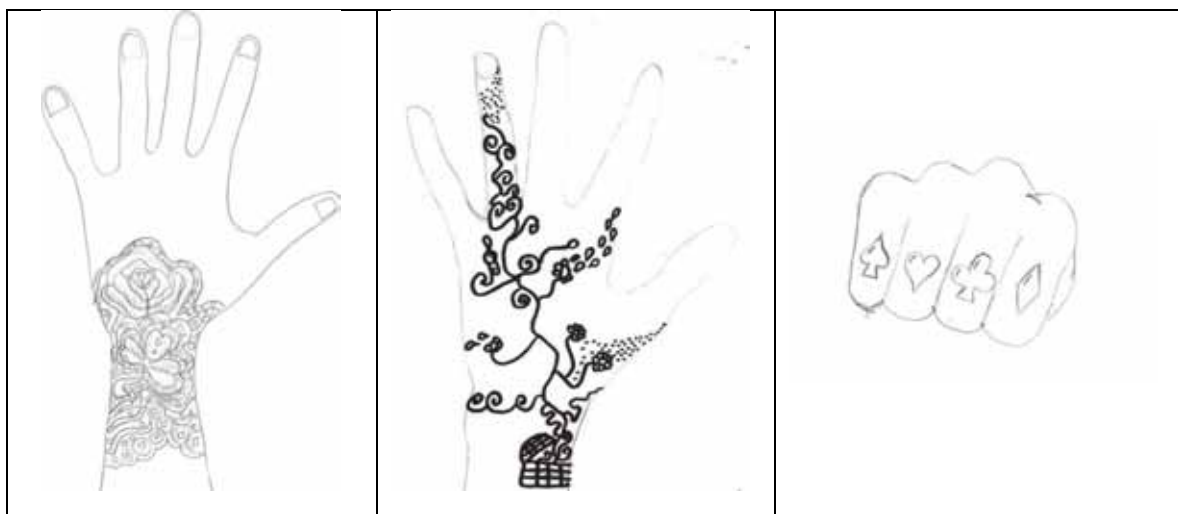


Figura 19. Bocetos destacables de tatuajes con henna GF

En este [enlace](#), y en los **Anexos 17**, se pueden visualizar los diseños que se realizaron.

## 10- Árbol genealógico

Incluir la actividad no prevista del diseño de la henna, hizo que la actividad del árbol genealógico se atrasase más, lo que va a ocasionar que muchos de los

trabajos no se hayan concluido o cuenten con una elaboración deficiente y apresurada en la mayoría de los casos.

La actividad tuvo su origen en debate grupal en el grupo A sobre la pureza de razas y consistía en averiguar en casa todo lo posible sobre sus raíces, preguntando a padres, madres y abuelos dónde habían nacido y aquello que supiesen sobre sus bisabuelos, tatarabuelos, intentando llegar hacia atrás tanto como fuera posible. Con dicha información tendrían que elaborar la ilustración de su árbol genealógico.

La propuesta de trabajar sobre el árbol genealógico de cada quién venía precedida de un debate en clase en torno a las raíces y a la pertenencia a un lugar, a lo que suponen las fronteras como elemento físico de separación y como elemento invisible de separación de las personas al hacerlas pertenecer obligatoriamente a un grupo por haber nacido en un área.

Con este trabajo se pretendía la reflexión sobre los nacionalismos y la xenofobia y la mejor manera que se nos ocurría era descubrir no sólo la fragilidad de las premisas racistas/nacionalistas, sino que el movimiento migratorio de la inmensa mayoría de las personas, a lo largo del tiempo, imposibilitaban afirmar que uno era desde siempre de un lugar ya que apenas mirásemos hacia atrás para averiguar sobre nuestros antepasados nos encontraríamos diversas procedencias o bien, vacíos sin contestar que evidencian que nuestra procedencia es bastante incierta.

Se propició la reflexión sobre lo que supone emigrar para la persona que abandona su lugar y los alumnos aportaron ejemplos de momentos en que los españoles habíamos sido agente de salida a otros países.

Los focos de interés se centran en el desarrollo de la empatía, en la reflexión sobre uno mismo y sus orígenes, sobre el posible influjo de las aptitudes familiares, de las que uno sería receptor y por lo tanto sobre la autoestima.

Este trabajo se realizó hacia el final del curso y si bien suscitó mucho interés entre los alumnos, la realidad de la fecha jugó en contra, quedándose muchos de los trabajos sin plasmar. Pueden consultarse las imágenes en el siguiente [enlace](#) (**Anexo 18**).

COMPETENCIAS PRESENTES (A- Alto, M- Medio, B- Bajo)

Estudio de una intervención Educativa Interculturalista liderada por la Competencia Cultural y Artística: una propuesta defendida desde el eclecticismo cultural

LOE	CCA	CCL	CSC	CAA	AIP	TICD	CM	CIMF
LOMCE	CEC	CL	CSC	AAP	SIEE	CD	CMCT	
Presente	A	A	A	A	M	B	B	B

Rúbrica de valores grupales del árbol genealógico

Valores de 0 a 3	Ha investigado sobre sus raíces	La ilustración es elaborada	Aporta datos cualitativos	Su posición en el árbol es
4ºA	2,07	1,84	1,30	2,19
4ºE	1,61	1,69	1,61	1,46
4ºF	0,77	0,66	0,88	0,77

Tabla 45. Datos grupales sobre ilustración de árbol genealógico

4ºA

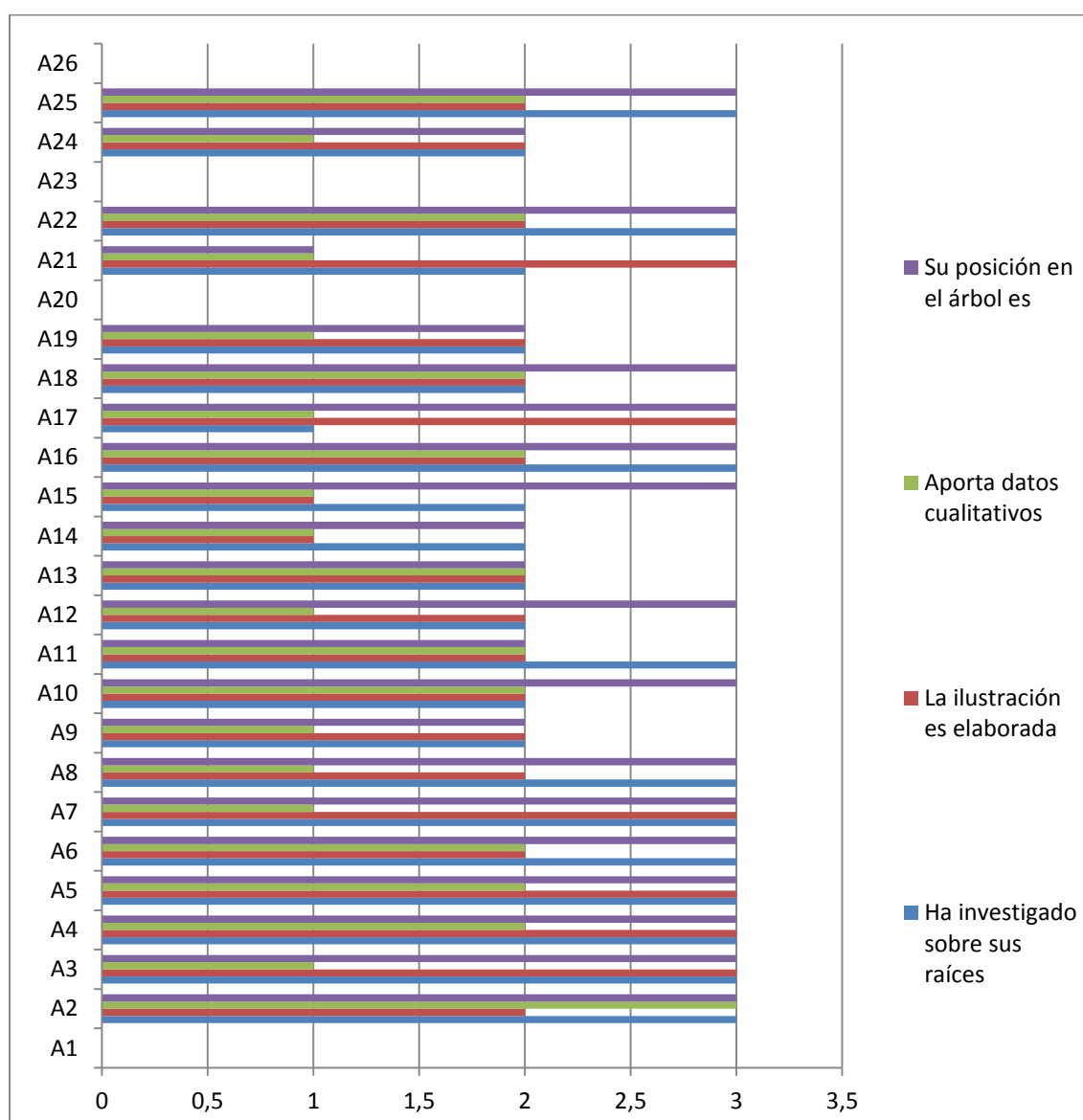


Tabla 46. Datos grupo A sobre ilustración de árbol genealógico

En este grupo hay una mayor constancia en la entrega de trabajos si lo comparamos con los otros grupos, a los que el final de curso les afectó más como veremos. Sólo 5 alumnos no entregan, haciéndolo uno de ellos en Septiembre y el resto no, bien porque ya habían decidido repetir curso o porque titulaban con una suspena (A23y A26).

Precisamente resultó desafortunado que A18 entregase en septiembre ya que facilitó a destiempo un dato que hubiera sido muy enriquecedor pues resultó haber nacido en Tanzania fruto de un matrimonio de misioneros, este alumno, que a pesar de tener grandes cualidades artísticas e intelectuales, anduvo todo el curso mostrando resistencias que achacamos a la rebeldía de la edad, pues no había motivos reales para ello. Esto me hizo plantearme que quizá esta actividad tendría que haberse llevado a cabo antes o haber incluido en una encuesta inicial preguntas directas sobre sus orígenes.

Encontramos que un alto porcentaje indagó sobre su procedencia y un porcentaje ligeramente mayor se situaba a sí mismo en un lugar preferente y con ilustraciones que denotaban satisfacción hacia su familia y/o sentirse querido.

Las ilustraciones por término medio no fueron ni muy elaboradas ni muy originales en el tratamiento temático y artístico.

Destacamos los siguientes trabajos:

	<p>El trabajo de A5 se deleita en el paraje del valle de Abdalajís, de donde procede la mayoría de su familia, aunque por la línea materna hubo emigración a Barcelona, pues nació allí la madre de la alumna. Destaca por la originalidad y el orgullo hacia la belleza de su tierra.</p>
--	--



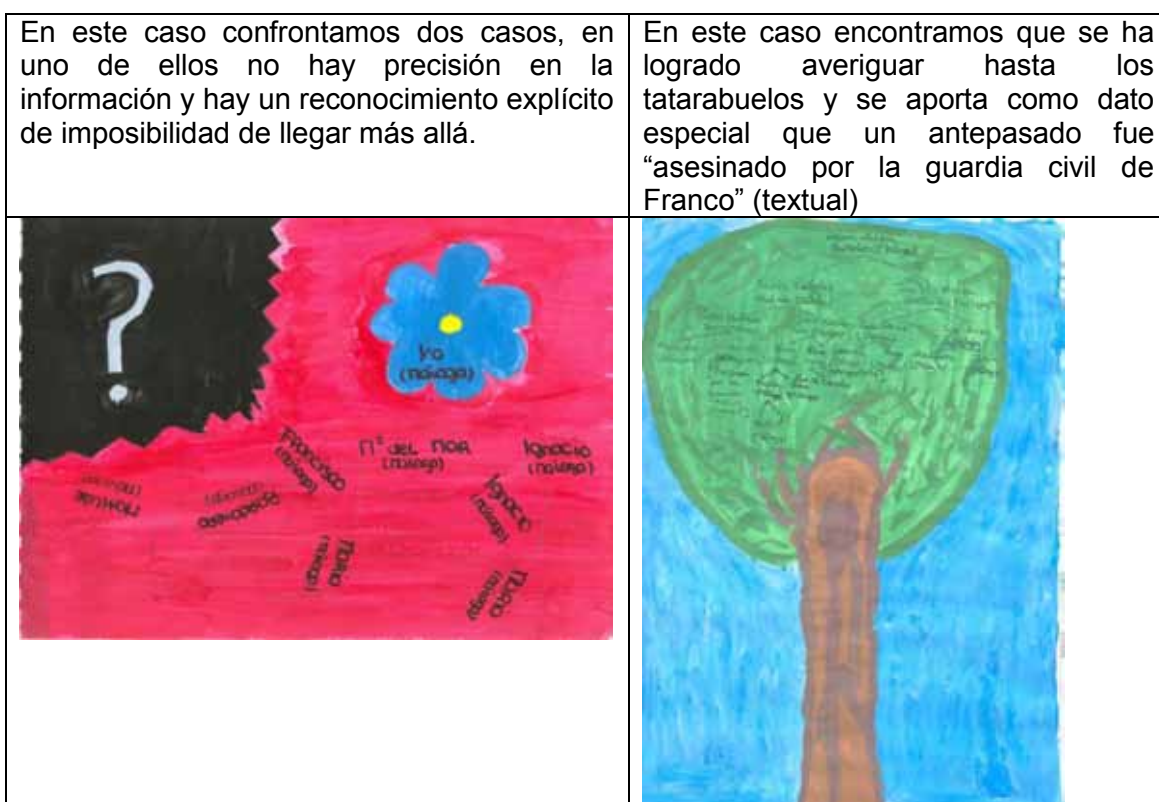


Figura 20. Ilustraciones destacables de árboles genealógicos. GA

Uno de los inconvenientes a la hora de concretar este trabajo fueron las separaciones o ausencias de alguno de los progenitores o de abuelos del alumnado que pudieran completara la información.

La mayoría no logró información más allá de los bisabuelos.

4ºE

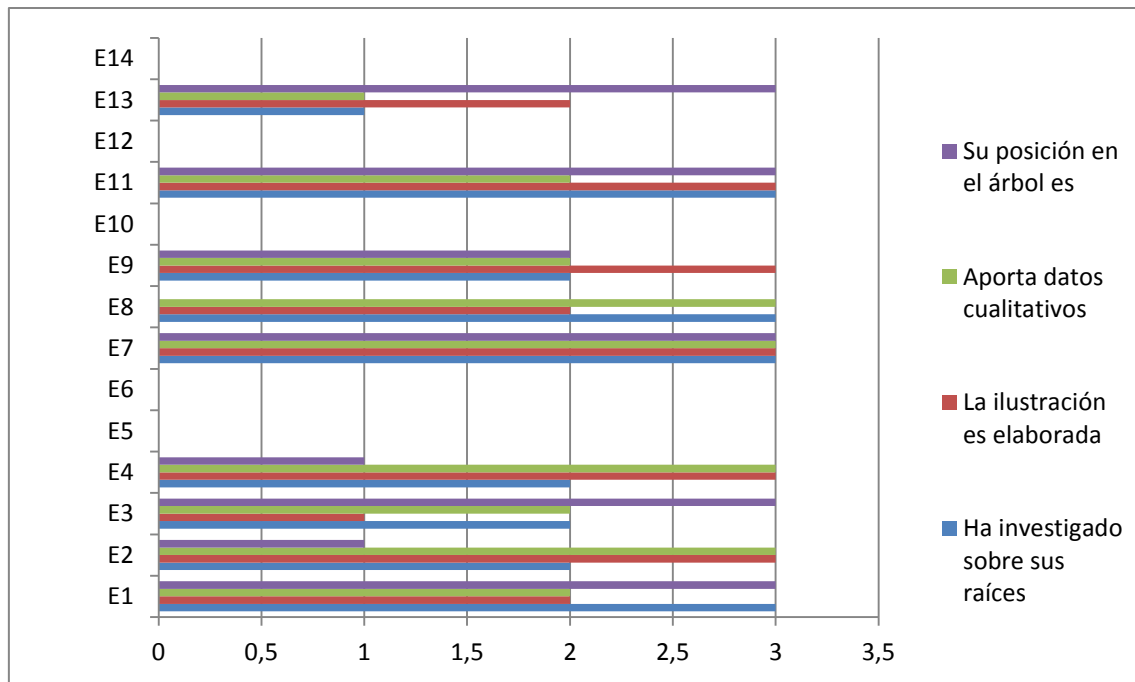


Tabla 47. Datos grupo E sobre ilustración de árbol genealógico

En este grupo se da, al igual que en los otros grupos, una falta de entrega por parte de aquellos alumnos que se encontraban agobiados por el final del curso. Pero a pesar de ello hubo un gran interés por parte de algunos alumnos que se vieron en la tesitura de indagar sobre sus orígenes. En el caso de E11, le resultó complicado reunir la información de manera clara. El fue consciente del bloqueo informativo y plasmó un interesante árbol del que sólo vemos las raíces en lugar de las ramas.

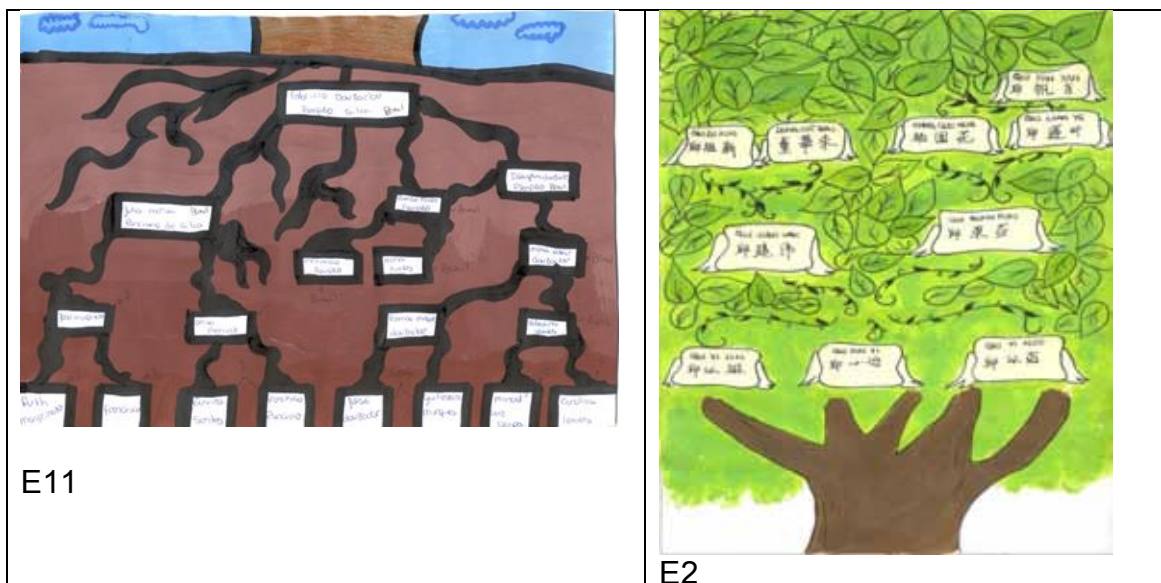




Figura 21. Ilustraciones destacables de árboles genealógicos. GE

Otro caso relevante fue el árbol de E10 que afirmó haber descubierto que tenía ascendencia gitana, el árbol no fue entregado y no se pudo averiguar si el motivo fue casual o resistencia a comunicarlo abiertamente.

El resto de trabajos denotan disfrute y satisfacción incluyéndose datos cualitativos en el caso de E7, que especifica que su madre es alta y rubia, aunque nacida en Melilla, con orígenes en Selvan, destacamos que dibuja un baobab. Ella se muestra satisfecha con la mezcla italo/argentina/africana.

Destacable es también el árbol de E2 que elabora con una preciosa grafía, si bien tampoco pudo profundizar demasiado en su ascendencia. El de E13 que adopta una forma de célula, el de E4 que compensa la poca información con datos cualitativos y una distribución aparente.

4°F

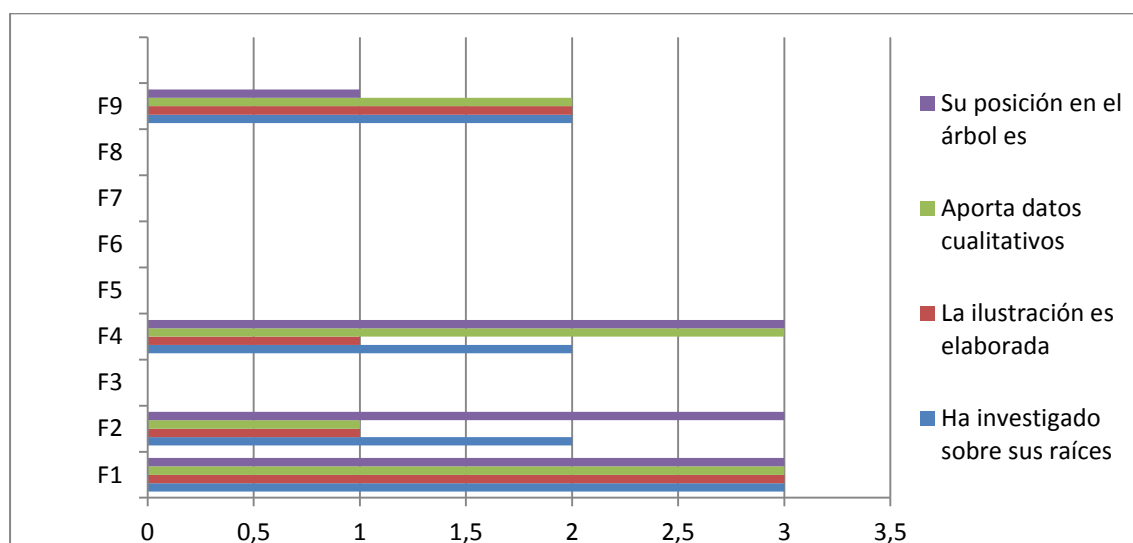


Tabla 48. Datos grupo F sobre ilustración de árbol genealógico

En este momento de final de curso el grupo de 4°F llegó muy desgastado y sólo concluyeron la actividad 4 alumnos. F10 ya no asistía por haber sacado la ESA, F8 hacía tiempo que había abandonado la idea de trabajar, F6 y F5 tuvieron una racha de faltas por motivos desconocidos. Menos en el caso de F8, la posición de ellos en el árbol es bastante relevante. En el caso de F4 y de F1 recurren a datos cualitativos de los que se sienten orgullosos, en el segundo caso añade dibujos de aquello que caracteriza al familiar.

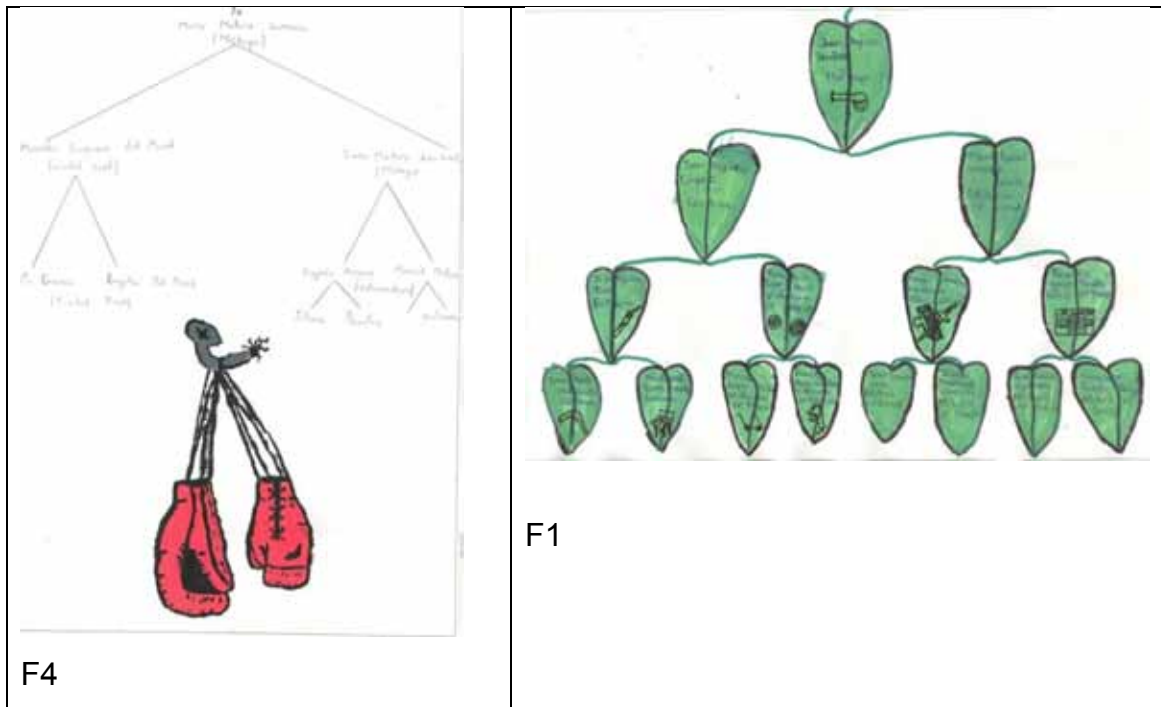


Figura 22. Ilustraciones destacables de árboles genealógicos. GF

En el caso de F2 sorprende que no haya realizado un trabajo más cuidadoso, ya que de manera verbal me estuvo contando sobre la gran diversidad de su familia, llegando incluso a mostrarme un grupo de WhatsApp familiar con familiares de España, Bélgica y Marruecos.

## 11- Exposiciones

Una parte de los trabajos que se han realizado en el proyecto fueron expuestos al público como producto final. Con dichas exposiciones se buscaban varios objetivos, unos repercutían directamente en nuestro alumnado y otros sobre la sociedad en general, convirtiendo sus trabajos así en herramienta de empuje al cambio de mentalidad de su entorno inmediato.

Objetivos:

- Mostrar el trabajo colectivo llevado a cabo, para visualizarlo en su conjunto y con los textos montados.
- Elevar la autoestima al sentirse protagonistas de un trabajo loable.
- Contrarrestar el pensamiento que les lleva a creer que no son capaces de expresarse artísticamente.

- Consolidar la idea de que individualmente o en grupo tienen poder para mejorar problemas sociales.
- Convertirse ellos mismos en agentes educadores al divulgar la cultura y desmontar prejuicios.

#### COMPETENCIAS PRESENTES (A- Alto, M- Medio, B- Bajo)

LOE	CCA	CCL	CSC	CAA	AIP	TICD	CM	CIMF
LOMCE	CEC	CL	CSC	AAP	SIEE	CD	CMCT	
Presente	A	M	A	M	M	A	M	M

#### Colegio 1

En el colegio se realizaron dos exposiciones, siendo la primera de ellas una muestra de lo que estaba en camino ya que no todos lo tuvieron listo. Se expusieron los dibujos de las miradas que estuvieron terminados junto con las traducciones al francés y al árabe.

Las traducciones al francés las realizaron en la clase de idioma con la profesora. Las traducciones al árabe nos las realizó muy amablemente el padre de un alumno, el Sr. Kahtan Al Ani.

Durante el montaje y preparación de las obras se dieron momentos muy agradables con dos grupos que desearon participar activamente colaborando.

Se les ofreció a los tres grupos esa posibilidad pero sólo se animaron los grupos E y F.

La preparación de la exposición se llevó a cabo en horario de clase, si bien, como no daba tiempo, un grupo mezclado de alumnos del E y F vinieron por la tarde para terminar de montarlo.

Se constató que el proceso de montaje fue divertido y se sintieron piezas importantes para poder exponer el trabajo de todos. Se dieron giros muy divertidos a las obras cuando al recortar los dibujos de los ojos para su montaje empezaron a ponérselos. Sacamos fotos en ambos grupo, que disfrutaron con ello, y se animaron a buscar a los del grupo A para hacerles partícipes de la broma, en cambio el grupo A que andaba más distante y reticente a ayudar no se dejó fotografiar de buena gana, quizá porque se encontraban en otra clase diferente y sintieron vergüenza cuando los compañeros de E y F les buscaron

para las fotos pues estaban fuera del ambiente en que se había generado la diversión.

Sirvan de ejemplo las siguientes fotos:



Figura 23. Fotografías montando primera exposición del colegio. Juegos humorísticos Grupos F, E y A. Marzo 2015.

La exposición se llevó a cabo con cierta precipitación para hacerla coincidir con la inauguración de la biblioteca multimediática que un empresario alemán con raíces malagueñas había decidido donar a nuestro centro para incentivar el desarrollo educativo e intercultural con otros países.

Dado que no llegábamos a tiempo un grupo de 4ºE se ofreció a seguir en horario no escolar para terminar el montaje, trabajaron en un aula vacía y disfrutaron bastante con la novedad, no sólo porque en contextos distintos ellos mismos desarrollan sus relaciones de otra manera, sino por el hecho de verse en aulas universitarias, lo que les permitía visualizarse como futuros universitarios. Merendaron unos dulces que les llevé y trabajaron mientras yo realizaba otros asuntos. Como puede verse, disfrutaron la tarde.



Figura 24. Fotografía preparando montaje de exposición en la UMA. GE. Marzo 2015.

La inauguración de la BIM se llevó a cabo en horario lectivo, ante personalidades relevantes, pero el alumnado no estuvo presente, lo que en cierto modo les hizo sentir apartados, aunque más tarde se les compensó en la inauguración final, resultando quizá menos grave para ellos puesto que no les pareció un agravio, sino una respuesta normal de los adultos ante las cosas de los menores.

## UMA

Para la conmemoración de la IV semana Internacional de la Educación Artística de la UNESCO se realizaron dos exposiciones, una en el Hall de la facultad de Ciencias de la Educación de Málaga y otra en París.

Para el montaje de esta expo, que debía hacerse en horario no escolar, conté con la colaboración de una parte del alumnado del grupo E, que deseaba repetir la experiencia y otros nuevos que se sumaron.

Durante el montaje se dieron situaciones curiosas que les hicieron sentir reconocidos en su trabajo pues un profesor universitario que también era poeta se interesó mucho por los trabajos y estuvo dialogando con ellos. Para el alumnado fue una experiencia novedosa el iniciar conversación con un desconocido gracias a sus trabajos y les resultaba sorprendente que alguien pudiera encontrar tan interesantes sus trabajos.



Figura 25. Fotografía montaje de exposición en la UMA. GE. Junio 2015

La exposición coincidió con fechas de fin de curso, tuvo bastante afluencia de público por el sitio de paso en que se encontraba, pero no se realizó ninguna inauguración significativa debo decir que por mi causa, ya que me encontraba con muchos frentes laborales abiertos y no pude gestionarlo.

Algunos de ellos pasaron de manera independiente con sus familiares para ver la exposición.

### **Expo final Colegio**

La tercera exposición, segunda del colegio, se produjo finalizando el curso escolar. Esto, que entraba dentro de lo congruente, pues era el momento en que estaban todos los trabajos listos y suponía el broche para concluir el proyecto, resultó inadecuado por la cantidad de compromisos paralelos que tanto alumnos, como padres y profesores tenían por coincidir con fechas de graduaciones de bachillerato y otros asuntos.

La exposición se montó en el nuevo comedor/capilla del colegio, un espacio muy amplio en el que tuvieron cabida 125 carteles de tamaño A3.



Se expusieron tres bloques de trabajos, las miradas con los haikus en 5 idiomas, las dibujos de arquitectura árabe mas los haikus que acompañan al dibujo y las ilustraciones de los poemas árabe andaluces.

El alumnado colaboró en el montaje de la muestra de diversas formas.

Unos montaban en clase los paneles que posteriormente eran llevados a la sala, otros realizaron montajes de vídeo con música intercultural e imágenes de



Figura 26. Preparando expo final

los trabajos, fotografías y dibujos, para ser mostrado simultáneamente con la exposición. A la izquierda, imagen (captura de video de campo) del alumnado quitando las imágenes de primera exposición en el colegio para sustituirlas por los carteles finales con las traducciones hechas en

cinco idiomas. Los grupos E y F colaboraron activamente.

Se diseñó una invitación para ser repartida a las familias del alumnado.



Figura 27. Invitación del centro a familias a la inauguración de la exposición. Junio 2015

Cuando estábamos con los preparativos pude observar resistencia por parte del grupo A, daba la sensación de que les avergonzaba la inauguración de la exposición, hecho que no he logrado entender y que incluyo dentro de las peculiaridades de este grupo en particular, ya que esto no se daba en los otros grupos que participaban muy activamente.

Además de a los padres del alumnado se invitó para abrir la presentación a dos personalidades malagueñas, una del ámbito intercultural, el presidente de la asociación UNESCO para el diálogo intercultural e interreligioso en Málaga D. *Lorenzo Rodríguez de la Peña* y otra del artístico, el artista y humorista gráfico D. *Ángel Idígoras*.

El colegio decidió ofrecer un *vernissage* en el patio interior del colegio y el alumnado de ciclo de grado medio de administración participaron como camareros repartiendo las bebidas y preparando las mesas.

A10 trajo varias bandejas de dulces árabes fabricados por ella y su madre y E2 hizo lo mismo trayendo varias bandejas de sushi y pan de gamba. A priori yo no deseaba incluir en la interacción cultural el típico intercambio de comidas pero vi bien que lo aportasen.

Respecto al comportamiento del alumnado fue diferente entre los grupos, cuando llegaron al comienzo de la inauguración, el grupo de 4ºA se fue a una zona distante del patio, junto a los surtidores de agua, hubo que llamarlos varias veces para que se acercasen y acompañasen al público. Su comportamiento era como si sintieran vergüenza de estar allí al tiempo que era evidente que les agradaba.

El resto de los grupos E y F que asistieron estuvieron ayudando y pendientes de que todo marchase correctamente, vestidos elegantemente y en algunos casos se tatuaron con henna expresamente para la inauguración, para la que también crearon vídeos musicales para proyectar tras la presentación.

Una vez dio comienzo el acto, presenté el proyecto indicando los objetivos que nos habían movido a hacerlo, a continuación el director del centro dijo unas palabras celebrando la iniciativa y los resultados y posteriormente el presidente de la asociación UNESCO Málaga se dirigió al alumnado, padres y docentes loando los trabajos y la iniciativa tan necesaria para evitar fricciones entre culturas.

Mencionó un haiku que le impresionó especialmente y que le dio pie a su intervención:

Gotas verdes  
Navegan en tus ojos  
Trozos de vida



Lo que resultó muy emocionante tanto para el autor como para el receptor del haiku.

Se elogió también el hecho de estar contribuyendo a la difusión cultural con las ilustraciones de los poemas árábigoandaluces que forman parte de nuestra historia cultural.

La presencia del alumnado no fue completa ni la de los padres, pues muchos alumnos vinieron solos. En algunos casos porque los padres no pudieron y en otros porque el alumnado no le había dado relevancia, arrepintiéndose posteriormente según comentaban. Pareció que no estaban siendo conscientes del resultado del esfuerzo colectivo hasta que se vio el montaje final.

Los asistentes se mostraban muy impresionados con el resultado, los alumnos también lo estaban, pues los que no habían colaborado en el montaje no tenían referencias y se lo encontraron listo e impresionante. Algunos estaban emocionados y querían hacerse fotos conmigo, con sus padres o con otros profesores.

Ultimando el montaje antes de la exposición y probando la música en la sala, sin alumnos, se acercó una compañera de administración y al ver las obras juntas más la música, rompió a llorar por la alta emoción que le produjo la exposición.



Figura 28. Fotografías día de la inauguración 1. Junio 2015.

Hubo abundancia de fotografías entre el alumnado mismo o acompañados de familiares asistentes o con el profesorado. No existe ninguna imagen de todo el grupo junto. Las imágenes inferiores son capturas del vídeo que E6 tomó durante la inauguración.



Figura 29. Fotografías día de la inauguración 2. Junio 2015.

## París

La cuarta exposición que se llevó a cabo dentro de las actividades para conmemorar la IV semana Internacional de la Educación Artística de la UNESCO, tuvo lugar entre Septiembre y Octubre de 2015 en París, en la facultad de Administración y Relaciones Internacionales de la Universidad París 13, Campus de Villetaneuse.

Por mediación del responsable de relaciones internacionales de París13 se acordó realizar una muestra con los trabajos en la sala de exposiciones de la facultad, dadas las dimensiones de la sala, se hizo una selección de trabajos de las miradas con los haikus. La muestra se hizo coincidir con las jornadas de promoción de la movilidad internacional “Eras'moov”, proyectándose el vídeo completo de las miradas y haikus en gran pantalla, en el patio cubierto que unifica varios edificios y es zona de paso obligada de multitud de estudiantes. En el marco de esa semana se convocó un concurso de fotografía para el alumnado francés, con el mismo tema de la mirada más texto informal, con tres premios consistentes en cheques para comprar en FNAC de diferentes cuantías.

Otra de las intenciones que promovió la facultad alrededor de la exposición, consistía en invitar a institutos de secundaria de la zona para visitar la exposición y explicarles las intenciones de los estudiantes. Los haikus aparecían en 5 idiomas por lo que esto era interesante para ellos.

Suponía un interés añadido el hecho de que se trabajase la interculturalidad ya que la zona donde era presentada la exposición es una zona que suele ser conflictiva debido al alto índice de inmigración que existe. Se suma además la tensión que se vivió en París tras los atentados a la sede de “Charlie Hebdo” que se prolongó bastante sorprendiéndome que en el acceso a la facultad

hubiera un guarda jurado que no llegó a pedirme que me identificase porque me acompañaba el jefe de relaciones internacionales, pero hizo el amago.

El alumnado del San José no pudo asistir a la inauguración, haciéndolo sólo yo y resultando una gran experiencia ver cómo alumnos de la facultad se encargaron del montaje y difusión de la exposición. Una lástima no haber podido ir con todos los protagonistas que se sintieron muy impresionados por poder exponer en un país distinto del suyo, y precisamente en la cuna del arte moderno.



Con los alumnos ganadores del concurso de fotografía en París 13



Con los estudiantes que se ocuparon del montaje de la exposición.

Figura 30. Fotografías día de la inauguración en París 13. Septiembre 2015.

La universidad pretendía animar al profesorado francés de enseñanzas medias de la zona para que visitasen la muestra y realizasen prácticas interculturales similares, aunque finalmente no lo llevaron a cabo por motivos que el jefe de relaciones internacionales explicó, en un encuentro informal un año después, que carecía de apoyo de personal para gestionarlo y que si volvíamos a promover alguna exposición, solicitaría un becario de colaboración.

Coincidiendo con esta exposición el diario *El mundo* publicó con fecha 27/9/2015 un artículo sobre nuestro trabajo pero que al no avisar de la publicación no hemos tenido conocimiento del hecho hasta hace poco, constatando vía redes sociales el gran impacto de dicho hecho sobre el alumnado, pero dado el momento en que se produce no es posible incluirlo como efecto de impacto en algunos de los centros de interés del estudio. Adjuntamos [enlace](#) y Anexo 21.

## 12- Cuestionario final

Para poder contar con todos los puntos de vista y para poder comparar algunos de los datos previos al proyecto con los posteriores se les pasó un cuestionario en el cual dieron su opinión sobre algunos aspectos trabajados, sobre cambios de actitudes y nuevas percepciones de sus aptitudes, sobre relación social con otras personas, sobre su posicionamiento ante la vida y disposición a mejorar el mundo, sobre el propio proyecto y sobre la labor de la profesora.

De las frases del alumnado se extraerán categorías que unifiquen la idea que contienen las diferentes afirmaciones, para poder cuantificarlo, compararlo y analizarlo.

Se comentará brevemente el apartado que requiera alguna aclaración. Las contestaciones originales pueden consultarse en el [enlace](#) y **Anexo 19**.

#### - ¿Qué es el Arte?

Expresar los sentimientos	13
Expresarse por cualquier medio	11
Los conocimientos para expresar tus pensamientos	7
Transmitir algo personal	4
Crear algo distinto	2
Algo que gusta	2
Un don	2
Una cultura	1
Un movimiento	1
Todo	1
Expresar el mundo	1
Crea sensaciones	1
Lo que uno considera que lo es	1

#### - ¿Qué podemos hacer con la ayuda del Arte?

Expresar	11
Transmitir	7
Todo	6
Crear	4
Evadirnos	3
Innovación	3
Enseñar/aprender	3

Reflexionar	2
Dar importancia a las cosas	2
Estimular emociones	2
Autoconfianza	2
Terapia	2
Imaginar	1
Recaudar dinero	1
Hobby	1
Inefabilidad	1
Concienciar	1

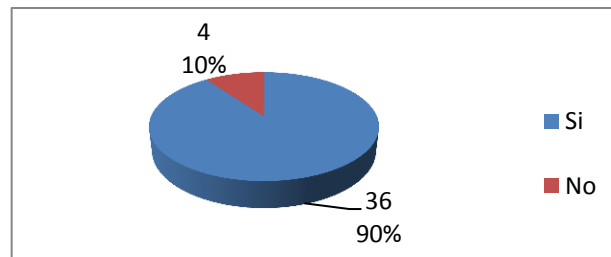
### - ¿Qué es ser artista?

El que expresa lo que siente o piensa	9
Alguien con cualidades	7
Hace arte y lo disfruta	6
Crea con personalidad	5
Hace algo que nos sorprende o emociona	4
Alguien que se supera a sí mismo o a los demás	2
Tiene un don	2
Todos lo somos	1
No tiene porqué ser famoso	1

### - ¿Quién se convierte en artista?

cualquiera	11
Original se expresa haciéndolo	9
Que se supera	6
Persona creativa/innovadora	5
Su obra tiene éxito	4
el que logra transmitir	4
No necesaria fama	3
Hace las cosas bien	1
Don	1

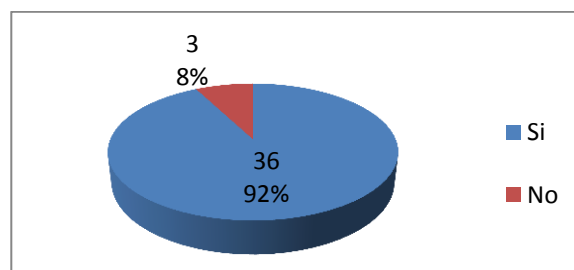
### - ¿Puedes ser tu artista?



- ¿Por qué?

Todos podemos	11
Puedo expresar ideas a otros	10
Superación con esfuerzo	6
Cada quien tiene su personalidad	5
Nadie me lo impide	3
No hace falta ser famoso	3
No porque no canto, no bailo, no dibujo bien	1

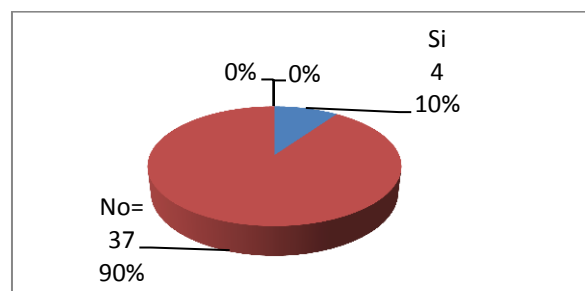
- ¿Conoces artistas?



Mis compañeros 4

Familiar 6

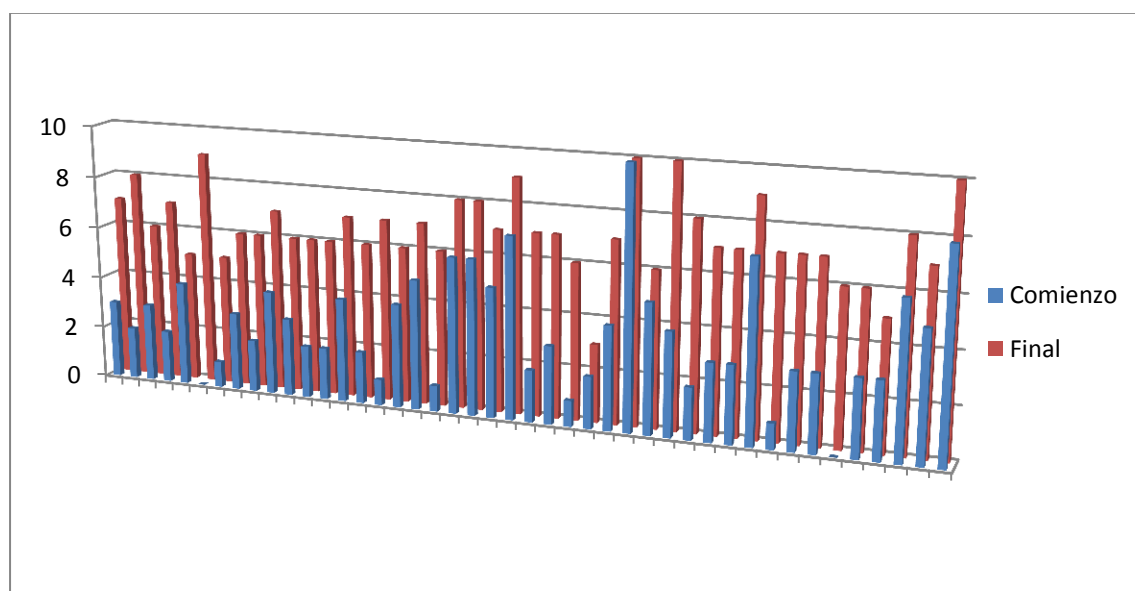
- ¿Hay que tener una carrera para ser artista?



- ¿Para qué nos sirve el Arte?

Expresarnos	23
Apreciar/disfrutar	10
Hacernos sentir y pensar	8
Enriquecer	6
Lo inefable	5
Entender el mundo	5
Renovar	4
Aprender	4
Identificarnos	3
Relajarnos	3
Mostrarnos	3
Todo	1
No sé	1

- Es posible que al principio del curso te sintieses distante del mundo del Arte. Puedes indicar a qué distancia te encontrabas al comienzo y a qué distancia te sientes ahora?



- ¿Qué es la cultura?

La manera de vivir en cada lugar del mundo	17
Saber de todo	9

Lo que te rodea y su H <sup>a</sup>	6
Lo que nos han enseñado	3
Lenguaje arte gastronomía	2
Todo aquello que sirve para avanzar	2
Creencias y saber	2
Te enseña a saber como son las personas	2
La mezcla de costumbres de diferentes zonas	2

**- ¿Qué te aporta a ti tu cultura?**

Conocimiento para afrontar la vida	7
ser como soy	6
Aprender cosas	5
Las maneras de vivir y ver de otros	5
Sabiduría	3
Saber de mi entorno	2
Inteligencia	2
valores	2
ideas, mentalidad	1
Gastronomía, fiestas, ideas políticas	1
pasión	1
Saber de mis orígenes	1

**- ¿Qué te aporta la cultura de los demás?**

Cosas nuevas	17
Sabiduría	8
Aprendizaje	7
Puntos de vista	6
Comprender	2
sentirme bien	2
Igual que la mía	1
Apenas nada	1

**- Cuando estás fuera de tu país uno echa de menos su cultura, ¿por qué crees que sucede?**

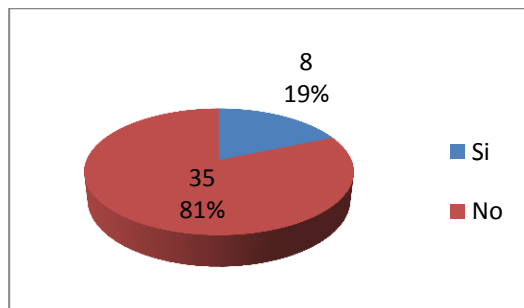
Costumbre	28
Cariño a tu cultura	9
te rodean cosas desconocidas	3
no apreciamos otras culturas	1

E2 resalta el machismo de su cultura



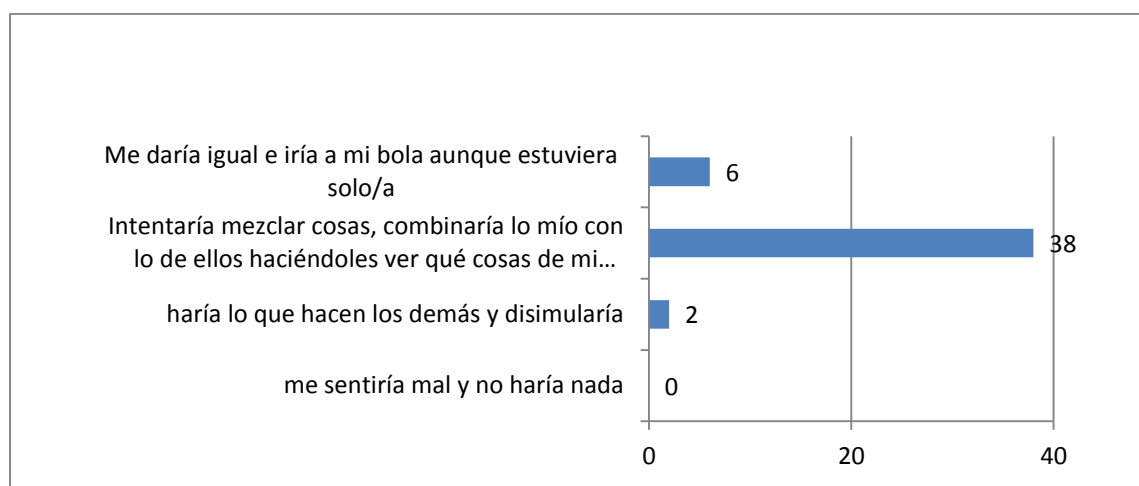
E11 compara cosas buenas y malas de ambos países

**- Si tuvieses que emigrar, ¿aprenderías sin problemas las cosas nuevas o te resistirías al cambio?**

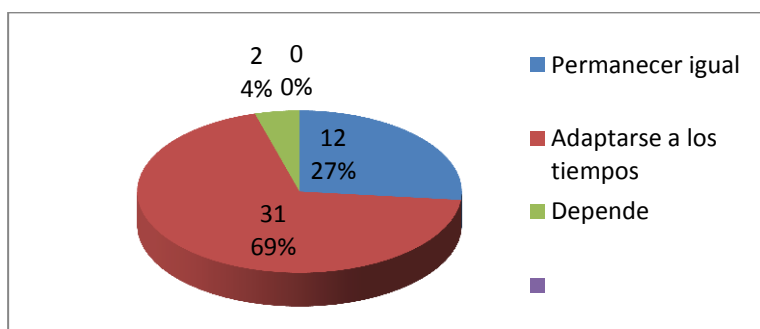


4 personas hacen comentarios a que lo aprenderían con gran satisfacción.

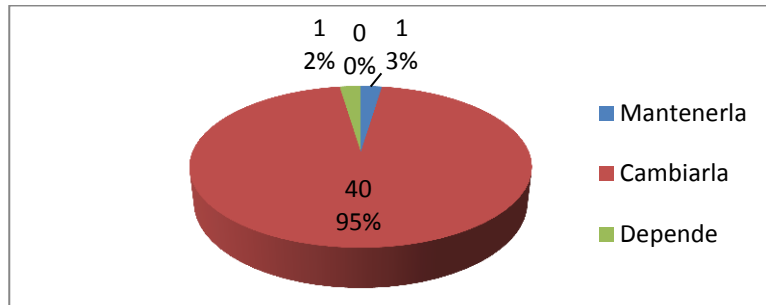
**- Si emigrases y en ese país mirasen mal tus costumbres:**



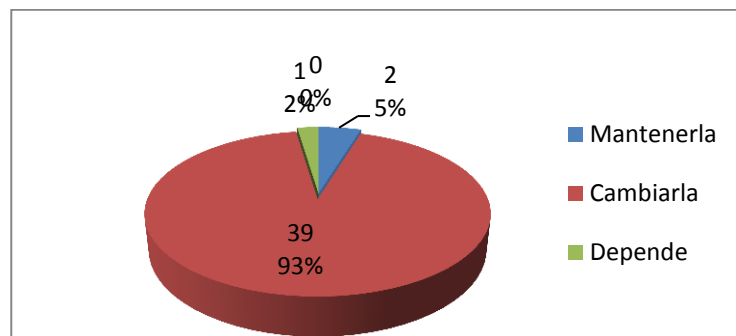
**- ¿Crees que las costumbres culturales deben permanecer igual o hay que dejarlas que se adapten a los nuevos tiempos?**



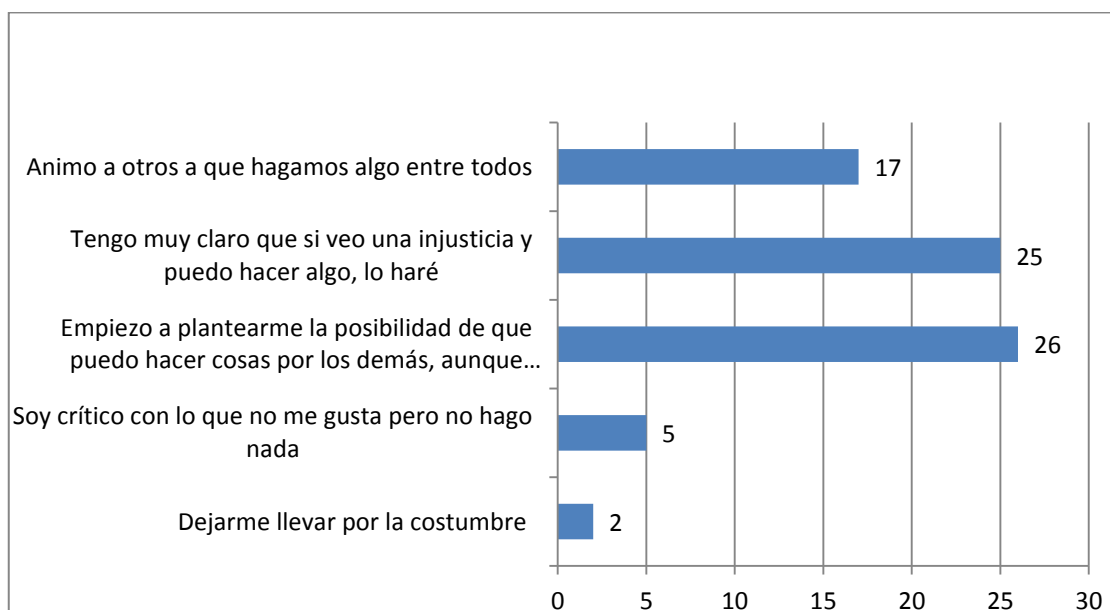
- Si una costumbre atenta contra la libertad e integridad de personas, ¿hay que mantenerla a toda costa porque es una costumbre, o hay que cambiarla?



- Si una costumbre atenta contra la libertad e integridad de los animales ¿Hay que mantenerla a toda costa porque es una costumbre, o hay que cambiarla?



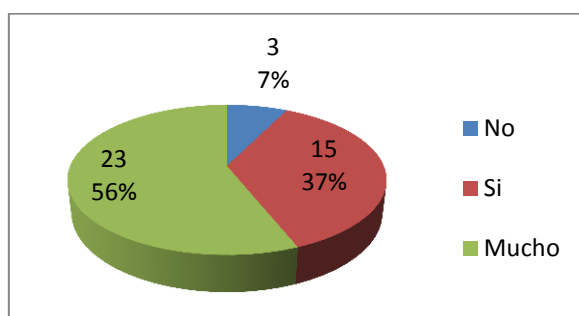
- Mi papel en el mundo es:



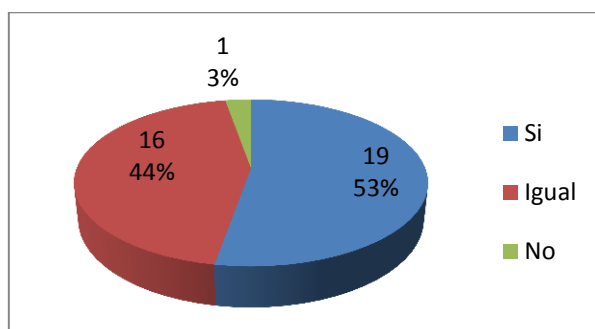
**- Si usas términos racistas u homófobos, ¿qué crees que dice de ti como persona?**

Hay una respuesta unánime en que diría cosas muy negativas de quien lo usa, excepto una persona (F9) que dice “Si se lo gana se le dice”

**- Si personas extremistas (por ejemplo etarras) cometieran atentados, me molestaría que en el extranjero me confundieran con ellos.**

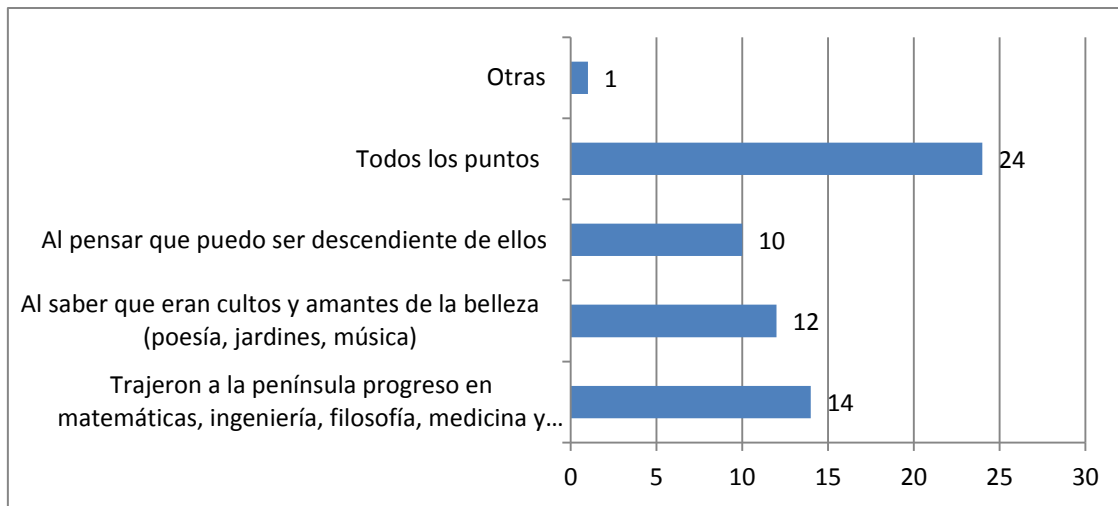


**- ¿Mi idea sobre los árabes ha mejorado?**

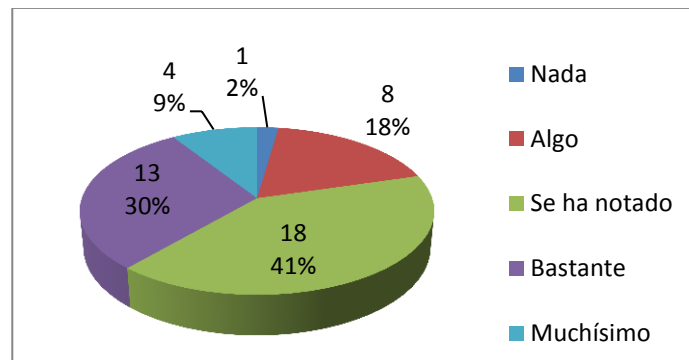


Los que han dicho igual, especifican que no tenían un mal concepto antes del proyecto. Sin embargo todos han contestado la siguiente pregunta:

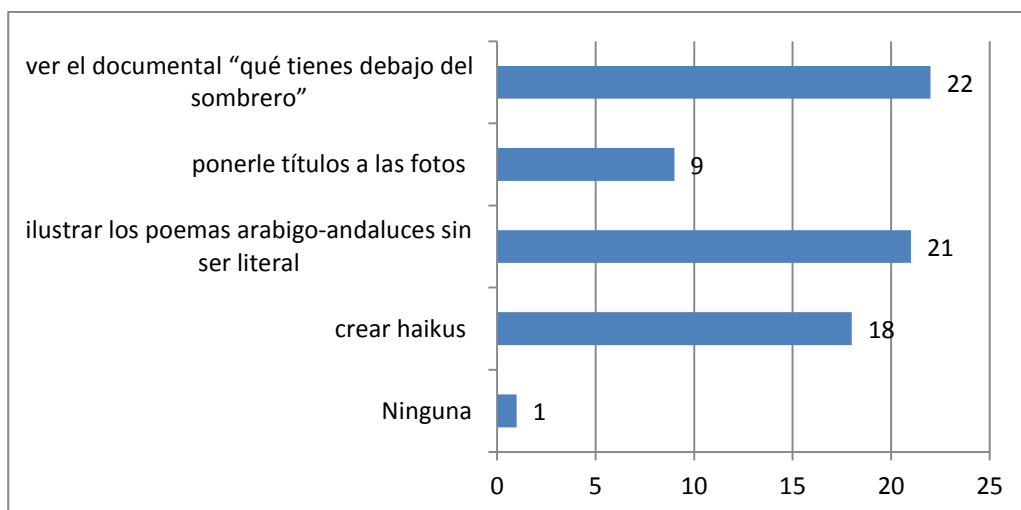
**- Si ha mejorado mi idea sobre los árabes es al pensar que:**



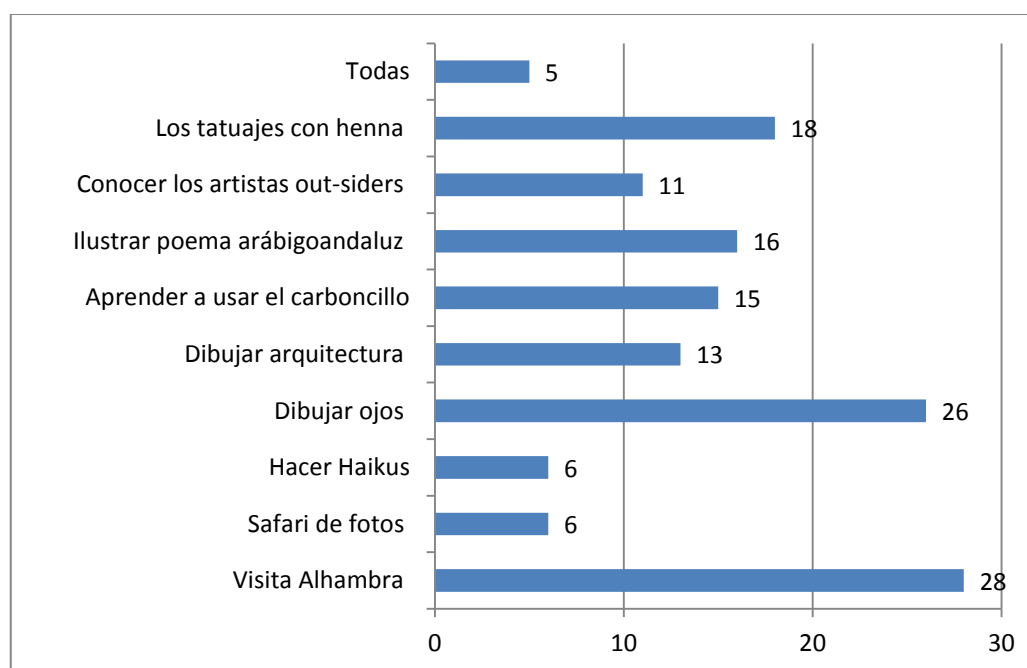
- ¿Cuánto crees que has logrado subir en creatividad?



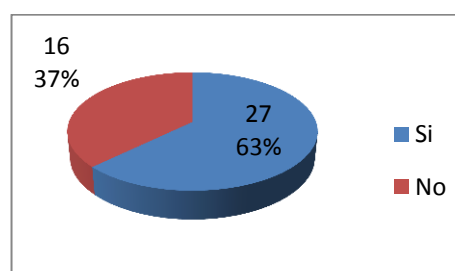
- ¿Qué actividades han influido más en desinhibirte y hacerte más creativo?



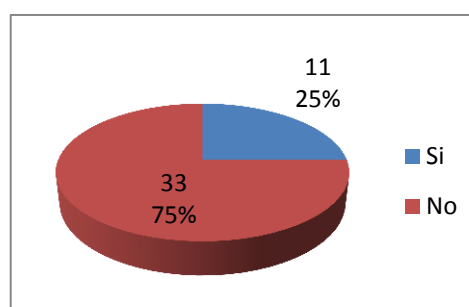
**- ¿Qué actividad te ha resultado más motivadora?**



**- ¿Fui a la inauguración?**



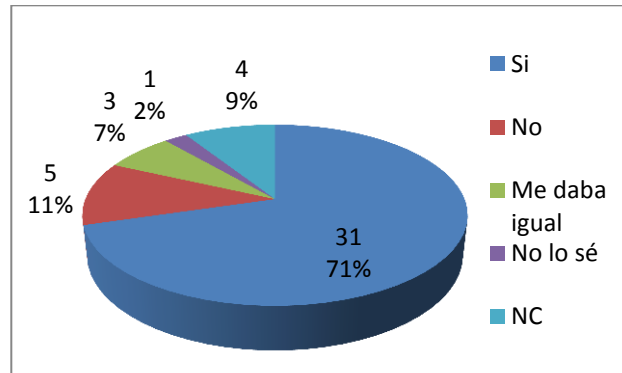
**- ¿Mis padres fueron?**



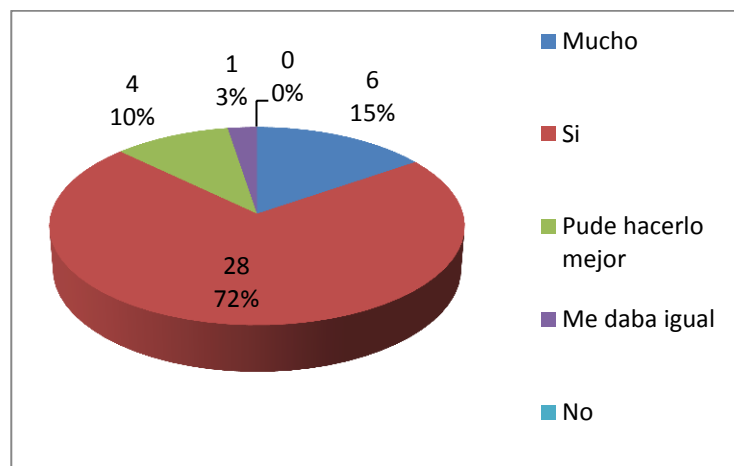
### - ¿Qué te dijeron sobre la exposición?

Los padres que fueron mostraron sorpresa, emoción y orgullo.

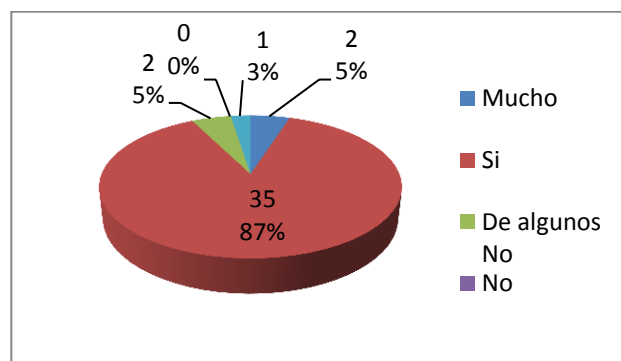
### - ¿Tú querías que fueran?



### - ¿Te sentiste tú orgulloso del trabajo hecho?

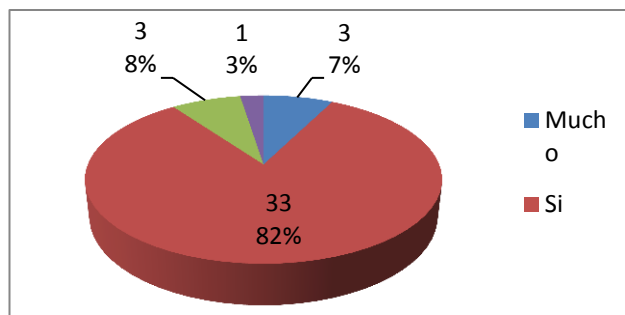


### - ¿Te sentiste tú orgulloso del trabajo de todos?

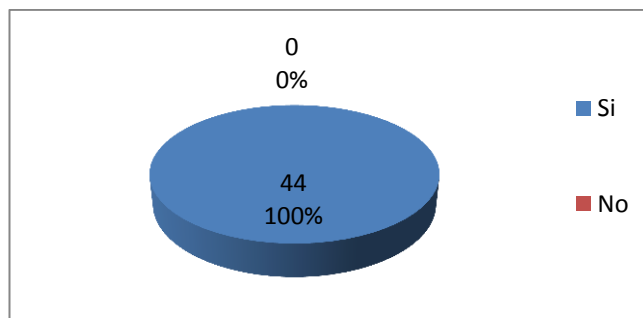


### - ¿Te sentiste reconocido por tu trabajo?

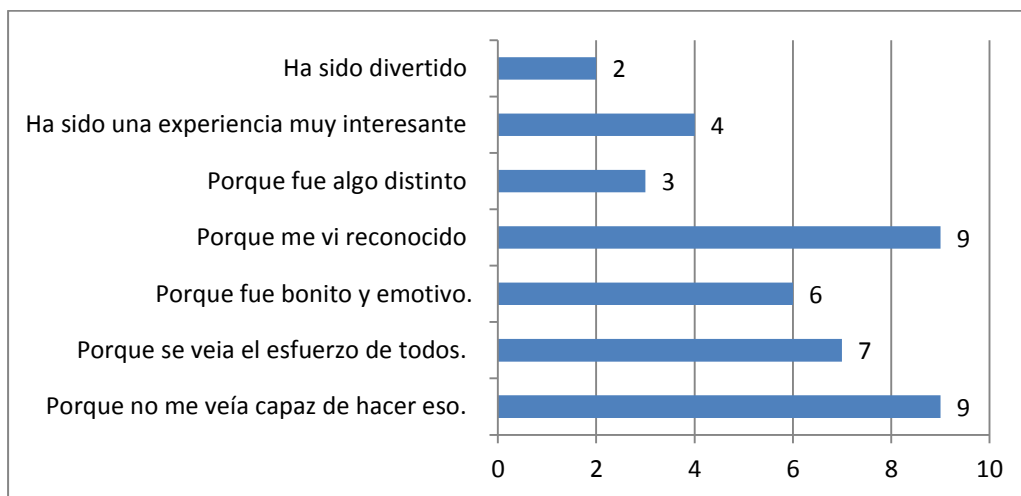
Estudio de una intervención Educativa Interculturalista liderada por la Competencia Cultural y Artística: una propuesta defendida desde el eclecticismo cultural



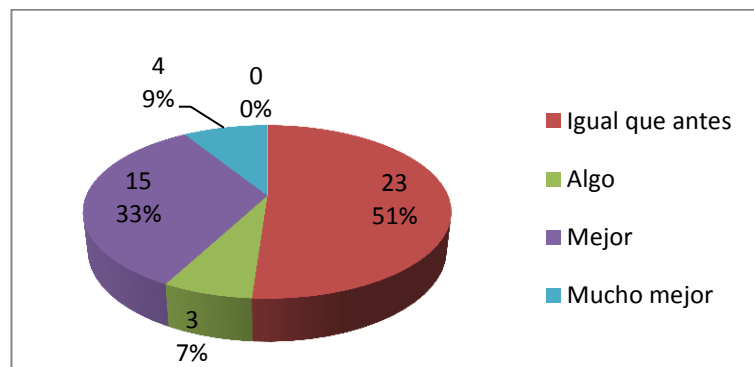
- ¿Te gustó?



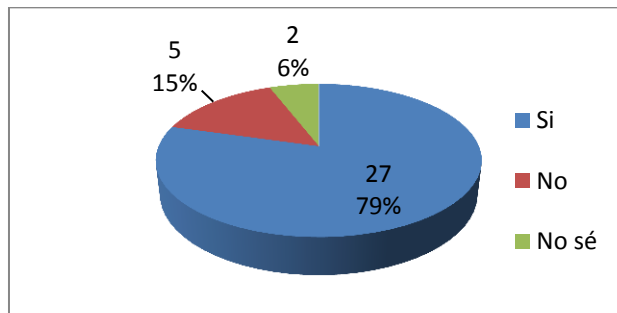
- ¿Por qué?



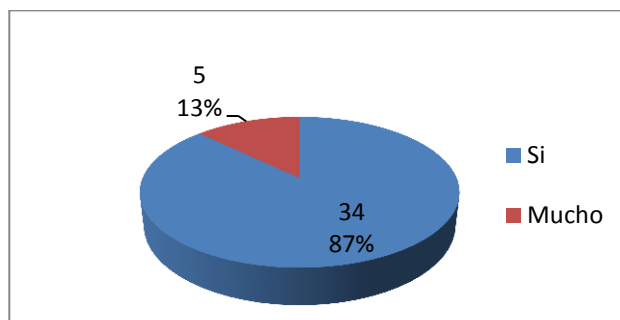
- Este proyecto ha mejorado mis relaciones con los compañeros.



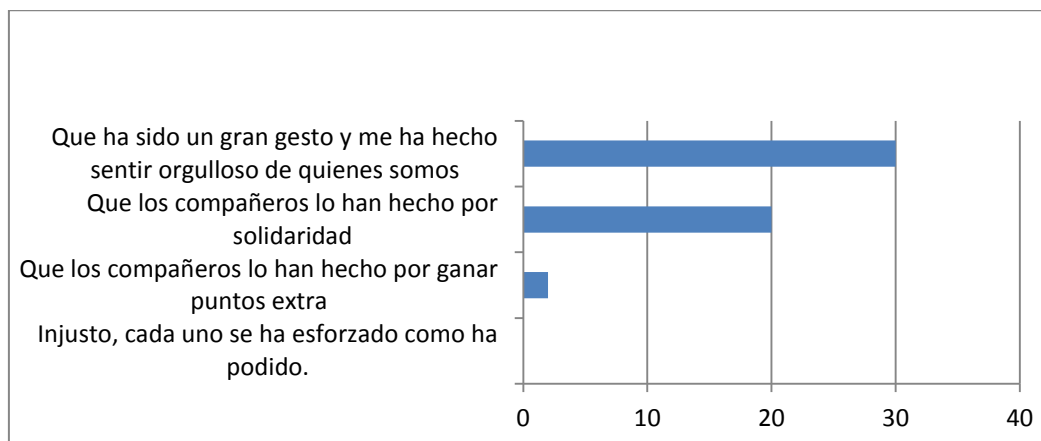
- A partir de este proyecto me he dado cuenta de mi potencial y le pienso sacar partido aunque no sepa muy bien cómo.



- Ha sido agradable ayudar o que me ayuden cuando hemos estado atascados/as



- ¿Qué me pareció que se hicieran los retratos de personas que por salud no podían?



- Opino sobre exponer en el colegio, la universidad de Málaga y en París que  
...





**- Las dos palabras que más se han escuchado sobre la exposición han sido: “Precioso” y “Emocionante”. ¿Por qué crees que usan esos términos?**

Reproduzco las frases que condensan las ideas principales de todos al respecto:

- Porque realmente los dibujos son preciosos, y emocionantes porque están (sic) hechos con mucho cariño y todos hemos aprendido y trabajado con otra cultura.
- Porque creo que los haikus acompañando a las miradas le dio un sentido especial.
- Porque son lo que expresan nuestras obras.
- No creo que se esperaran eso, incluida yo, yo personalmente me esperaba algo mas (sic) simple.
- Precioso porque el conjunto de todos los dibujantes es un mar de ideas y emociones, emocionante por ver como piensan las personas.

**- En mi opinión, la profesora Lola:**

- Ideas reflejadas:

Elogios generalizados sobre:

- . Implicación de la profesora.
- . Interés por encauzar al alumnado.
- . Esfuerzo por sacar al artista que llevamos dentro y lo mejor de cada uno.
- . Enseñar de manera divertida.
- . Ha hecho que cambiemos nuestros puntos de vista.
- . Es muy paciente.
- . Es innovadora.
- . Preocupación personal por el bienestar del alumnado.

- . Confía en el alumnado.
- . Enseña el valor del esfuerzo.
- Negativamente:
- . Presiona para que el alumnado rinda.

**- Me gustaría añadir que:**

- El grupo de 4ºA reflexiona sobre los motivos por los que pudo irse Ax, alumna que vino al finalizar la primera evaluación y que un mes después volvió a irse. La mayoría muestra extrañeza porque fueron amables con ella y la arroparon en el proceso de adaptación invitándola incluso a salir.
- Tengo ganas de empezar el año que viene en San Telmo ya que es algo que me gusta y estoy muy emocionada.
- No me he esforzado
- Que me gustaría el año que viene seguir en contacto con lola para estar informado de los proyectos, etc., y porque es una buena influencia en el mundo del arte.
- Me encanto la visita de los dos alumnos de arte ya que aunque yo no quiero estudiarlo, me ayudo a reflexionar sobre hacer lo que verdaderamente me gustaba sin importar nada más.
- Petición de volver a las mesas de antes.
- Que ha sido una de las mejores experiencias de mi vida.
- Gracias a Lola he aprendido de manera interesante y creativa una asignatura que no me gusta mucho.
- El arte se nace o se hace.
- Siempre que hagas algo va a ser increíble seño.
- Para mi han sido los mejores meses de plástica que he tenido en mi vida.

**13- Secuelas e imprevistos a posteriori**

Una vez concluido el proyecto se han dado algunas situaciones que están fuera pero relacionadas con el proyecto y su influencia en el alumnado. Me parece por tanto relevante señalarlo.

Al terminar el curso algunos alumnos del grupo E, me trajeron algunos regalos y con ellos una nota cada uno, en ellas mostraban el agradecimiento por

mi forma de proceder en el aula con palabras que suponen el auténtico regalo para la docente. En el [siguiente enlace](#) y en el **Anexo 20**.

Como respuesta al envío de uno de los certificados por haber expuesto recibí también un mensaje en el que otra alumna “comprendía” cual había sido mi pretensión educativa todo el tiempo:

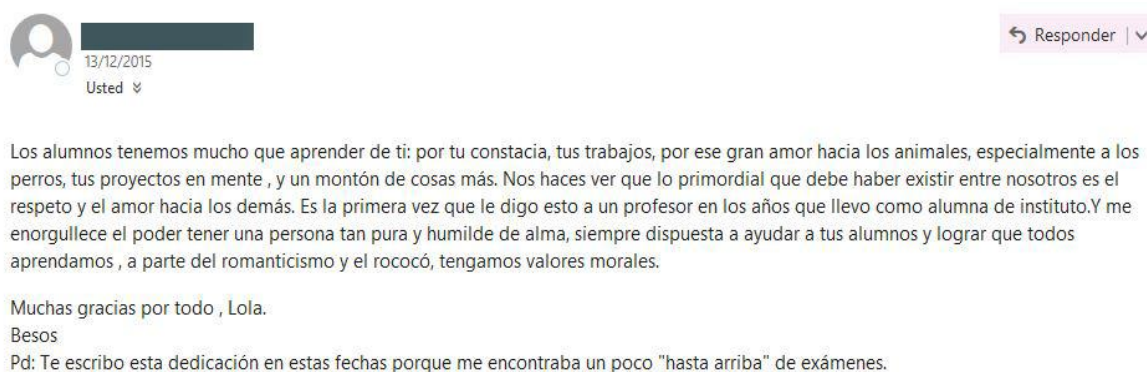


Figura 31. Mensaje email. E13. 13/12/2015



Figura 32. Taller benéfico de henna 2016.

Si se pudiese hacer un estudio longitudinal para ver las consecuencias a largo plazo de este proyecto, estoy convencida de que arrojaría datos positivos respecto a la continuidad de actitudes pro-activas en sociedad, como por ejemplo: dos alumnas que participaron en el proyecto intercultural pusieron en marcha, por propia iniciativa y en el curso siguiente, un taller de tatuado con henna durante las fiestas patronales con la intención de recaudar fondos para “La escuela escucha” que es un medio desde el cual el departamento de Pastoral del colegio ayuda a las familias en estado de necesidad.

Entre los alumnos del curso siguiente (2015-16) al proyecto hay dos alumnos repetidores que presentan casos dignos de mención:

## E11

En el curso anterior mencionamos ya que este alumno procedente de Brasil encontró resistencias a la hora de saber sobre su familia, él encontraba que

había algún secreto y en ocasiones llegó a pensar si por su apellido podría estar relacionado con los nazis huidos a Sudamérica tras la II Guerra Mundial. Su árbol genealógico era las raíces del árbol simbolizando ése carácter oculto de su ascendencia incierta. En el curso actual, al repetir el trabajo, emprendió la indagación sobre sus raíces con mayor ahínco y descubrió que había algo respecto a su bisabuelo que su abuela se negaba a contar y mostraba rechazo, indagando por internet descubrió que su bisabuelo había sido un terrateniente venido de España a comienzos del siglo XX. Este desenmarañar la trama resultó de gran agitación para el alumno pero le ayudó a disipar otras inquietudes. Estuvo comunicándose con mayor frecuencia con su abuela quien se resistía a contar qué fue lo que sucedió. Se quedó sin saber parte de la historia pero al menos disipó las dudas sobre su relación con los nazis. El boceto que dibujó esta segunda vez resultaba entrañable pues ahora el tronco del árbol era un retoño naciendo. (no lo concluyó porque obtuvo la ESA y se puso a trabajar)

## A20

La alumna de ascendencia árabe por parte de madre y que presentaba graves problemas de comportamiento, llegando a abandonar el curso casi al final y decidiendo unilateralmente que quería repetir. En el curso siguiente se ha mostrado totalmente participativa y comprometida con el proyecto, ayudando bastante a otros compañeros y decidiendo realizar bachillerato artístico para poder cursar Bellas Artes pues desea ser “tatuadora y profesora de plástica”. Aunque ya no está en el centro, sigue en contacto conmigo y me manda fotos de trabajos por whatsapp esporádicamente.

## 14. Cuestionario Expostfacto.

Dieciséis meses después de concluido el proyecto se ha pasado un cuestionario para verificar la continuidad y consistencia de los hallazgos, contribuyendo con ello también a la credibilidad del estudio.

El cuestionario ha sido más escueto que los anteriores y se ha pasado a una muestra aleatoria de dicho grupo, siendo estos los que han estado accesibles

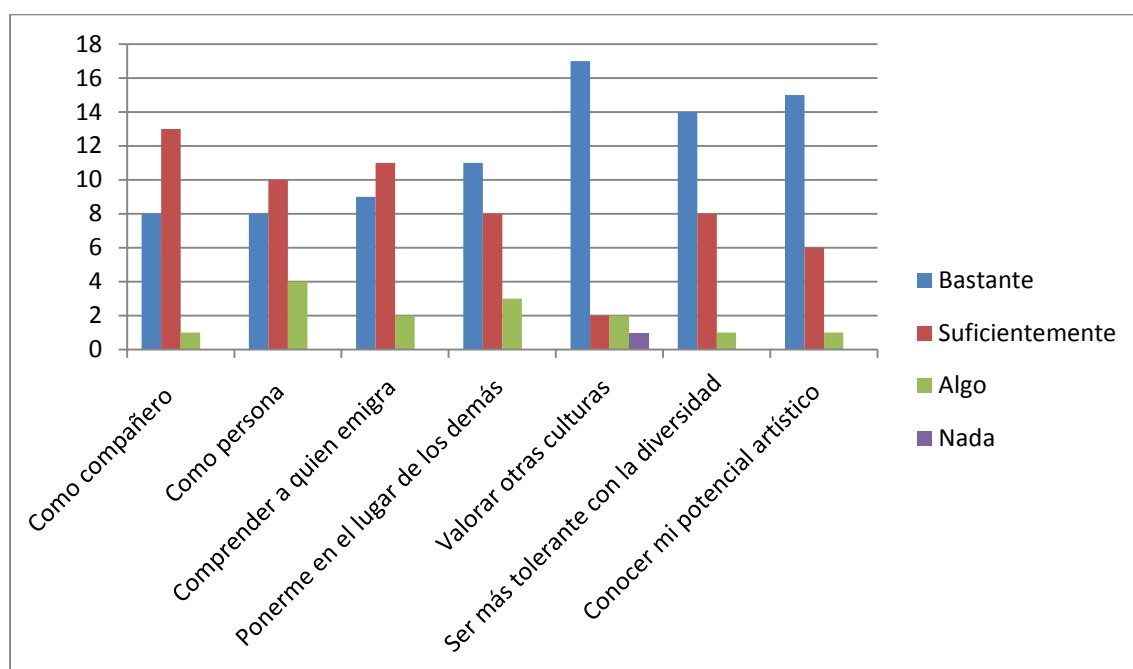
por estar en contacto con la profesora-investigadora o por continuar sus estudios en el mismo centro. Hay representantes de todos los grupos y de todos los sexos (22 personas). En el momento en que se pasa el cuestionario la mayoría cursa 2º de bachillerato, algunos 1º y otros están haciendo un grado medio de ciclos formativos. [Enlace a los datos literales](#). **Anexo 21**

1. Para qué nos sirve el Arte.

Aparecen las siguientes ideas:

Expresarnos	12
Transmitir sentimientos	7
Enriquecernos culturalmente	3
Conocer otras culturas o puntos de vista	3
Conectar entre nosotros	1

2. ¿Creo que ese proyecto que hicimos me sirvió para mejorar en algunos sentidos?



3. Los trabajos que hicimos y luego expusimos

¿Te hicieron sentir orgulloso/a? Si 22 No 0

¿Te sigues sintiendo orgulloso/a? Si 21 No 1

4. ¿Me hicieron considerar el ayudar a otros de manera que me sea posible?

nada	Algo	suficientemente	bastante
0	2	13	7

## 5. Actualmente ¿ayudas a otras personas o asociaciones?

No	14
<p>Sí</p> <p>-Recogida de tapones y protectora</p> <p>-En la parroquia con niños pequeños</p> <p>-Asociación contra el cáncer</p> <p>-Cruz roja</p> <p>-No tengo asociación pero si alguien lo necesita le dedico tiempo</p> <p>-No porque no he tenido la oportunidad</p> <p>-Lo intento siempre que puedo</p> <p>-No pero me gustaría mucho ya que quiero estudiar para ayudar a las personas.</p> <p>-No ayudo a ninguna asociación ni a ninguna persona en específico (aunque me gustaría) pero creo que si he ayudado porque en los últimos años he abierto mucho la mente y creo que eso es algo que debería hacer todo el mundo para aprender a respetar y conocer las desigualdades que hay en el mundo</p>	5

## 6. ¿Crees que las costumbres culturales deben permanecer igual o hay que dejarlas que se adapten a los nuevos tiempos?

Dejarlas siempre igual	4
Que se adapten a los tiempos	17

Quienes optan por dejarlas siempre igual añaden que dependiendo de qué se trate.

## 7. Si una costumbre atenta contra la libertad e integridad de personas.

Hay que mantenerla a toda costa	0
Hay que cambiarla?	22

8. Si una costumbre atenta contra la libertad e integridad de los animales

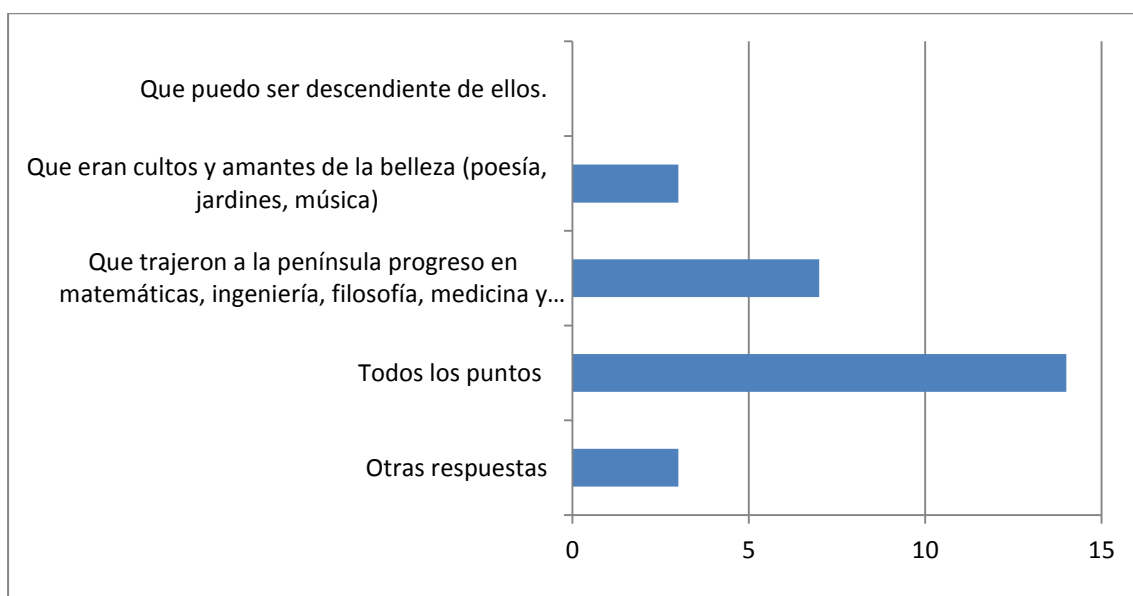
Hay que mantenerla a toda costa	0
Hay que cambiarla?	22

9. Cuando veo problemas de otros, con frecuencia pienso cual puede ser la solución.

Si 21

No 1

10. Si mejoró mi idea sobre los árabes fue al pensar que:



11. Durante ese proyecto ¿subió tu creatividad?

nada	Se notó	bastante
0	14	7

12. Si no fuiste a la inauguración y pudiéramos dar marcha atrás ¿irías esta vez?

fui en ese momento.	16
Iría en esta ocasión nueva.	6
No, seguiría sin ir.	0

Si has marcado esta última opción, puedes explicar el motivo? -----

13. ¿Puedes decirme qué hiciste con el cartel de tus ojos y haikus?

-Colgado: (11)

- . en mi habitación 8
- . en dormitorio de madre 2
- . en despacho de padre 1
- . en salón de casa 1
- . porque es una de las mejores cosas que he podido hacer

- Guardado en mi habitación 5

- Guardada hasta que encuentre un marco

- Le hice foto y la envié a familiares de china y de aquí.

- Guardarlo junto al resto de láminas para ver los tiempos en los que me encantaba ir al instituto.

14. Visto en la distancia aquel proyecto que hicimos lo recuerdo como...

- Un cambio en todo, mental y con habilidades artísticas en las que mejoré.
- Interesante, no hemos vuelto a hacer nada parecido.
- Llenos de muy buenos momentos con los compañeros y profesores. Lo haría otra vez, Ha sido una gran experiencia.
- Lo recuerdo como una oportunidad increíble y, sobre todo, para aquel que quiera dedicar su futuro al arte.
- Con orgullo, ya que nunca había dibujado "en serio", y acabé muy contenta con el resultado, que por otra parte, no hubiera sido posible sin la ayuda de la profesora Lola.
- Un recuerdo bonito.



- Algo muy bonito, lo pasé genial y me encantaba pintar el haiku y ver cómo mejoraba y quedaba perfecto.
- Lo recuerdo como momentos de agobio al realizarlo ya que era la primera vez que hacía un dibujo en ese estilo.
- Un proyecto que me gustó bastante y realmente sería bueno volver a repetir.
- Una experiencia que nunca había vivido y que pocas personas creo que tienen la suerte de vivir, donde pude expresarme sin ser juzgada y recibiendo ayuda de mi profesora y compañeros cuando lo necesitaba.
- Un buen momento, divertido y muy didáctico.
- Una experiencia que se la contare a mis hijos, fue un bonito recuerdo.
- Una experiencia diferente y divertida en la que aprender de otras culturas.
- Algo nuevo para mí, una experiencia más en san José y potencié mi lado artístico.
- Un recuerdo y una experiencia única e inolvidable que nunca repetiré y que me gustaría muchísimo repetirlo de nuevo.
- Uno de los mejores momentos de mi vida.
- Una buena experiencia con mis compañeros.
- Una manera diferente y buena de luchar contra el racismo y una buena introducción en la pintura para los que nunca lo habíamos hecho.
- Algo que hice con entusiasmo y orgullo.
- Lo recuerdo con mucho cariño y orgullo porque aunque suene muy exagerado, gracias a ese proyecto y a la clase de plástica de cuarto estoy estudiando el bachillerato de artes hoy porque me di cuenta que era lo que realmente me gustaba y que no se me daba tan mal como pensaba. Y ahora pienso que en ese momento nos sirvió para conectar con los compañeros.
- Algo increíble que pensé que no íbamos a poder finalizar debido a todos los que participábamos ya que era muy difícil sacar el trabajo de todos al mismo tiempo, pero al final lo conseguimos y todo eso se lo debemos a Lola por no haber desistido y conseguir sacar los trabajos hasta de las personas que, por circunstancias, no podían asistir a clase.

15. Me gustaría añadir que: (Sobre cualquier aspecto que creas que no se ha preguntado o sobre el que quieras decir algo).

- Que estaría interesante repetir un proyecto así.

- Creo que es una oportunidad que en su momento no valoramos lo suficiente, pero que, yo al menos, hoy agradezco y recuerdo con mucho cariño.
- Es un proyecto muy bonito, y estoy muy contenta por haber participado en él, ya que hace que te superes a ti mismo y consigas resultados que creía imposibles.
- El estudiante dibuja un perrito.
- Hay muchos proyectos como este y más grandes que puedes realizar, señor. Esto es lo tuyo y estuvo genial lo de los haikus y súper original. Nuestra civilización necesita culturizarme muchísimo y todavía tienen muchas sensaciones por despertar.
- Deberían hacerse más cosas creativas de este tipo aunque no sean exposiciones pero, cosas que te ayuden tanto a conocer mas cosas como a divertirse con ello.
- Felicito a mi profesora de plástica Lola ya que tuvo mucha paciencia con nosotros y le dedicó tiempo para que este proyecto saliese bien, y lo consiguió; por mi parte me llevo una experiencia muy bonita que volvería a repetir con ella y mis compañeros sin duda.
- Espero que se siga haciendo, es un gran proyecto y sería una pena que haya alumnos que no puedan vivir esa experiencia.
- Me pareció un proyecto muy original en el que todos pusimos mucho empeño, ya que nos gustó mucho la idea de que después fueran expuestos.
- Si se repite algún proyecto de nuevo sobre dibujos y que esté relacionado con otras culturas, u otro relacionado con arte, estoy dispuesta 100% a colaborar.
- La ayuda y apoyo de la profesora fueron fundamentales, y además de eso me enseñó valores para la vida.
- No sé si se está haciendo o no, pero veo bien que se siguiera haciendo debido a la gran crisis de refugiados que estamos pasando, con este proyecto se puede concienciar a las personas desde pequeños.
- Es un trabajo del que nunca me desprenderé.
- Me encantó haber participado en este proyecto y es más, ahora que estudio un bachillerato de Artes y aunque no sea de plástica, he aprendido a valorar más el trabajo que hicimos. Y sobretodo gracias Lola por hacer este proyecto con nosotros.

#### 4.7.4 Elaboración del informe

Para la elaboración del informe vamos a triangular de manera pertinente los instrumentos y los datos que se han reunido durante el desarrollo del proyecto, siendo estos:

- Datos del cuaderno de bitácora
- Los propios trabajos que el alumnado ha realizado durante el proyecto. Tomándolos sólo por su valor documental pues no se va a proceder al análisis artístico.
- Las fotografías de aula y vídeos que se han generado durante el proceso por parte de la profesora-investigadora.
- Las fotografías, vídeos y powerpoint que ha generado el alumnado
- La toma de datos previa y final y expostfacto.
- Los debates en el aula
- La experiencia directa de la profesora-investigadora enriquecida por el conocimiento previo que tiene del alumnado y que se concreta en notas u observaciones.

Puesto que la cantidad de información es muy abundante se va a recurrir a aquellos datos que son significativos para el estudio y a aquellos que son representativos de la opinión o proceder mayoritario del grupo, señalándose puntualmente casos individuales relevantes. El resto quedará a disposición como adecuación referencial.

De los debates, cuestionarios previos y finales y redacciones, se ha seguido el procedimiento inferencial creando subcategorías afines que proyectan un mismo significado para poderlos hacer comprensivos y poder con ellos establecer comparaciones y/o evoluciones de pensamiento.

## 5 INFORME

Para la presentación de este informe vamos a explicar los hallazgos en relación a las categorías previas y emergentes surgidas tras el análisis de datos.

Los datos que se presentan han sido filtrados por la profesora-investigadora en función de los objetivos del estudio y de la pertinencia de estos.

Para la triangulación se cruzarán los datos procedentes de las siguientes fuentes:

- El cuestionario previo a la intervención.
- La encuesta final.
- Los trabajos de los alumnos.
- El cuaderno de bitácora y notas de la profesora.
- Debates de grupo y entrevistas informales.
- Otros trabajos e intervenciones del alumnado.

El estamento único del que se han extraído los datos ha sido el alumnado, aunque se tendrá en cuenta la información con tomas de notas obtenidas del profesorado participante.

Para aclarar la procedencia de la información aportada facilitamos un código abreviado sobre el origen de ésta:

O: Observación de la profesora-investigadora.

Ea: Entrevista a alumnado.

Dcp: Dato obtenido en cuestionario previo

Dcf: Dato obtenido en cuestionario final

Dta: Dato obtenido de trabajos del alumnado

Dd: Dato obtenido de debate

Dfc: Dato obtenido de fotografías de campo

Dvc: Dato obtenido de vídeo de campo

Dcb: Dato obtenido del cuaderno de bitácora

Dcexpf: Dato cuestionario ex post facto

En las citas se respetará la literalidad del texto incluyendo la ortografía del original.

Aunque el proyecto se comienza a finales de la primera evaluación, en los primeros días del curso (septiembre) se inicia una toma previa de información para obtener datos que contribuyan a realizar actividades atractivas y motivadoras para el alumnado.

## 5.1 De dónde parte el proyecto respecto a la Educación Artística

### *-Mitos sobre la Educación Artística*

Por mi trayectoria docente impartiendo Educación Plástica y Visual, tengo el conocimiento tácito de que la relación y desempeño hacia la asignatura está influido por mitos hacia la misma que suponen un obstáculo para su desarrollo sin resistencias, aún habiendo amplia bibliografía que ahonda en dicho tema, desde mi experiencia esos mitos se resumen en dos:

- El desempeño artístico es un Don.
- Si no soy capaz de plasmar la realidad de forma figurativa, no valgo para el arte.

En el cuestionario abierto en que se preguntaba sobre su experiencia con la EA lo largo de su vida, encontramos en sus comentarios dos posicionamientos diferentes y que tienen que ver con la percepción de ser capaces o no de lo que el alumnado llama “dibujar bien”:

Mi experiencia con la educación artística ha sido regular en preescolar debido a que me gustaba pero no sabía dibujar. Eso ha hecho que me deje de gustar (Dcp, septiembre 2014).

Mi experiencia siempre ha sido muy buena, me ha encantado siempre porque cuando he imaginado algo y lo he querido expresar he podido (Dcp, septiembre 2014).

### - El bloqueo en la etapa realista

La mayoría de adolescentes que no superan la fase del realismo gráfico abandonan con frecuencia la idea de desarrollar su potencial artístico al relacionar su capacidad para desenvolverse gráficamente con su capacidad para generar ideas, artefactos u obras de corte artístico. Por ese motivo, los primeros trabajos estuvieron dirigidos a desmontar dicho prejuicio. Se recurrió al tradicional copiado de lámina para una vez desmontado el mito de que no es posible dibujar “bien”, llevarlos por caminos más productivos artísticamente.

El caso de E11 sirvió además de ejemplo para los demás pues se resistía a realizar su dibujo alegando no haber estudiado prácticamente EA en su país de origen.

Entre el primer dibujo y el segundo solo medió una explicación de cómo el cerebro reproducía los datos al dibujar dependiendo de las concesiones que se hicieran al hemisferio derecho y neutralizando la tendencia a seguir patrones. Ambos dibujos se hicieron en dos horas seguidas de clase en la misma mañana. Fue una experiencia compartida que nos impresionó y ayudó a desactivar en los grupos el prejuicio sobre que dibujar bien fuese un “don”.

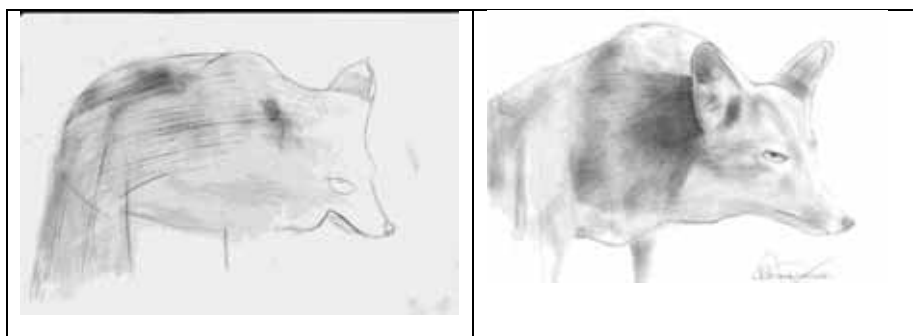


Figura 33. Dos dibujos desmontando mitos (Dta, E11, septiembre 2014)

Podemos decir que se ha dado un desbloqueo de esa percepción cuando desde diferentes cuestionarios afirman haber sido capaces de realizar trabajos que no creían ser capaces de ello. 9 personas afirman en cuestionario final sentirse satisfechas con los trabajos *“Porque no me veía capaz de hacer eso”* (Dcf, junio 2015) , opiniones que se mantienen en su mayoría como refleja esta

frase 16 meses después “lo recuerdo con orgullo, ya que nunca había dibujado “en serio”, y acabé muy contenta con el resultado” (Dcexpf noviembre 2016)

## 5.2 Autoestima

### - Autoconcepto artístico

Se ha comentado que las primeras tomas de información se orientaron a estimar la percepción que tienen de sí mismos y de su aptitud para el dibujo. Al analizar las respuestas dadas y compararlas con su experiencia previa con la EA vemos que existe relación en la mayoría de los casos en los que ellos se perciben como poco artistas y muestran una autopercepción baja sobre su aptitud. Encontramos también relación en dicho alumnado con la cantidad de láminas elegidas.

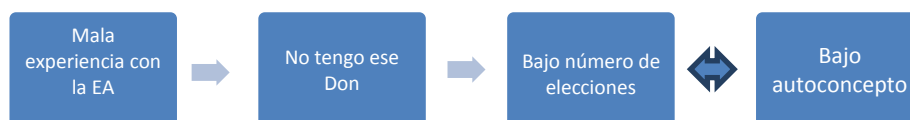


Figura 34. Esquema de factores que influyen en un bajo autoconcepto artístico

Otro dato que confluye con el punto de partida bajo en autoconcepto es el análisis de los trabajos fotográficos individuales en los que aquellas personas que se mostraban seguras de sus aptitudes, mostraron un mayor protagonismo en sus fotografías, así como un mayor número de ellas.

Hemos visto que en general ha predominado una baja puntuación en el aspecto de mostrar protagonismo cuando se analizan sus trabajos fotográficos.

Protagonismo en las fotografías. Promedio de puntuación de 0 a 3		
4ºA	4ºE	4ºF
0,73	0,57	0,88

(Dta, noviembre 2014)

Buscando contrastar la idea sobre si el alumnado ha elevado su autoconcepto repasamos sus opiniones respecto a la asignatura ya que en la toma de datos previa se hicieron muchas afirmaciones sobre sus aptitudes y encontramos que si bien la mayoría encontraba la EA interesante o deseable, hay una misma proporción que afirmaba no ser “lo suyo” o haberse desmotivado para seguir intentándolo. Afirmaciones como:

Mi experiencia con la asignatura a lo largo de la vida no ha sido muy interesante ya que yo, no me considero ni lo soy, una artista. De pequeña me gustaba mucho dibujar, la música, bailar, pero es algo normal a esa edad. Hoy día aprecio más el arte, músicas, libros, novelas, pinturas... pero en el tema de la asignatura, creo que no he tenido mucha relación (Dcp, septiembre 2014).

Quienes a pesar de que les cuesta no habían perdido la esperanza:

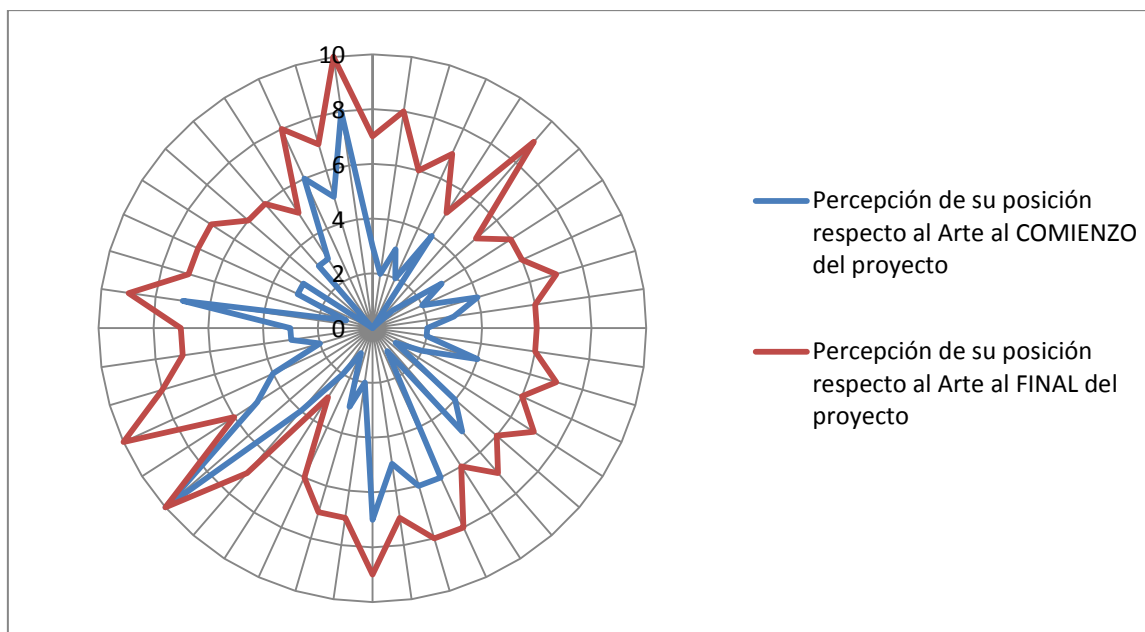
Desde pequeña me ha gustado mucho dibujar pero nunca se me ha dado bien, entonces me decidí cuando fui creciendo que prefería escribir o fotografiar cosas, aunque me encantaría poder dibujar bien ya que me encanta todo ese mundo de lo artístico. (Dcp, septiembre 2014).

Y un grupo pequeño que en ese momento tenía la puerta cerrada:

La tengo que dar y nada más (Dcp, septiembre 2014)

Tras la implementación del proyecto, en el que se han realizado tareas que les han tratado de aportar entre otras cosas aptitud y seguridad, encontramos que en el cuestionario final se les pregunta en qué punto se encontraban respecto al mundo del Arte al comienzo del curso y en qué punto se encuentran al final, según su propia percepción, vemos que existe coherencia con el punto de partida y todos han marcado una mejora posterior, siendo la zona externa la más cercana al mundo del Arte y el centro lo más alejado





Por lo tanto en el punto inicial encontramos que 33 personas se autoevaluaban por debajo del cinco, que vendría a ser menos de la mitad del rango que se les dio para posicionarse.

Contrastando estos datos con los facilitados por ellos mismos vemos que aproximadamente 2/3 del grupo partía de una percepción muy baja de su capacidad artística y posteriormente todos han subido por encima del 5. Lo que nos lleva a creer que casi todo el grupo elevó su autoconcepto, exceptuando un caso que se da el máximo valor al comienzo y al final, el resto, en distintas intensidades, afirman haber experimentado esa mejora. Comprobando la estabilidad de dichas afirmaciones recogemos en cuestionario expostfacto que 14 personas de una muestra de 21 opinan que mejoraron bastante su potencial artístico y 6 lo hicieron suficientemente, lo que supone un dato francamente bueno para considerarlo que no sólo se dio, sino que se ha mantenido en el tiempo la subida del autoconcepto artístico.

Por otro lado vemos que los trabajos han sido tratados en su mayoría con relevancia y preguntados en cuestionario 16 meses después, la mayoría afirma que tiene el trabajo del haiku y mirada colgados en diversos sitios:

Los ha colgado mi padre en su pared de su “despacho” del trabajo (Dcexpf, noviembre 2016)

O guardados esperando ocasión:

Guardarlo junto al resto de láminas para ver los tiempos en los que me encantaba ir al instituto.

Los tengo guardados como si fuesen oro. (Dcexpf, noviembre 2016)

### *-Actitud versus Aptitud*

Al comienzo basan sus ideas sobre su capacidad artística en tener aptitud para ello, al final del proyecto encontramos numerosas afirmaciones que tienen que ver con actitudes por encima de las aptitudes, es decir que si antes consideraban necesario tener destrezas de manera innata y asumiendo como indispensable la figuración realista, esa idea se ve desplazada por la opinión de que:

“Cualquiera puede serlo” si “se supera”, “expresándose de manera original”, “creativa”, “innovando”, “transmitiendo...” (Dcf, junio 2015).

Sólo dos personas se mantienen en que es un “Don” y que “*hay que hacer las cosas bien*” en el sentido de realismo estético. (Dcf, junio 2015).

Ante la pregunta de *¿porqué puedes ser tu mismo artista?* Excepto una persona, el resto coincide en que “Todos podemos”, “nadie me lo impide”, “con esfuerzo se puede”, “cada quien tiene su personalidad” o “soy capaz de expresar ideas a otros” (Dcf, junio 2015).

Extraemos esta frase textual que condensa la opinión de la mayoría:

Sí, porque no carezco de imaginación, ni de valor ni de sentimientos profundos y puedo y creo llegar ha hacer cosas maravillosas (Dcf, junio 2015)

Nos sirven para comprobar que una gran parte del alumnado, a pesar de que encontraban deseable mejorar sus aptitudes, consideraba que era difícil lograrlo, como se deduce de las frecuentes alusiones a que no se les da bien y que por eso lo fueron dejando. El lograr un cambio en esa autopercepción incide frontalmente en la mejora de su autoestima y supone un logro que, independientemente del resultado, pasen a pensar que sí es posible mejorar.

Así volvemos a encontrar indicios pues hay un cambio subjetivo en las premisas necesarias para ser artista y sobre si ellos mismos pueden serlo.

A la pregunta *¿Puedes tú mismo ser artista?* Al comienzo de toma de datos hay una visión más o menos generalizada de que es algo que practican otros:

“El arte no tiene mucha relación conmigo, ya que yo no tengo ese “don” de música, dibujo, baile, cantar, et. Aunque sí me gustaría tenerlo, sobre todo el de la música. El arte también están las esculturas y pinturas que muchos valoran y lo ven de manera diferente y su forma de pensar también es diferente” (Dcp, septiembre 2014)

En el cuestionario inicial sobre artistas que conocían, la mayoría de alusiones fue para familiares y artistas de su entorno conocidos por su grupo de iguales, se mencionan familiares y se nombra a una compañera y a un compañero.

Comparando datos con el cuestionario final encontramos que el 90% responde afirmativamente a la idea de que ellos mismos puedan ser artistas.

#### *- Esfuerzo por superar la timidez*

Una excesiva timidez obstaculiza que otras personas nos conozcan, así como a nuestras cualidades que pasarán inadvertidas, en este proceso de afianzar a cada quién hemos visto cambios en los casos más extremos de introversión:

A15 empieza a grabar (el audio) vuelta de espaldas, pero luego se anima y termina dándose la vuelta (Dcb, 10 febrero, 2015)

Pequeñas muestras de que el autoconcepto va elevándose

A15 acaba los ojos de E25 y se queda asombrada de su propio resultado. Le saca fotos con el móvil antes de entregármelo. (Dcb, 12 febrero, 2015)

En el caso de E2 en la que ser extrovertida entraba en conflicto con la educación social aprendida en casa y que dicho hecho dificultaba sus relaciones sociales en el centro, fue probablemente encontrando un espacio intermedio. Una de las pistas del cambio, aparte de su propio despliegue de simpatía progresiva fue el comenzar a cuidar su aspecto y maquillarse:

E2 está viniendo a clase maquillada por primera vez, hay un enorme cambio de la E2 de principio de curso a la del final. Se la ve desinhibida y feliz. (Dcb, junio 2015)

Aunque es posible que existan otros factores para su cambio, por las acciones y cambios presenciados por la profesora, se considera que el fomento de las interacciones con los compañeros en el proyecto contribuyó a pasar de cierta rigidez en las relaciones a tener mucha soltura.

#### *-Papel de la familia*

En la toma de datos inicial encontramos coincidencias entre quienes dicen sentirse capaces y disfrutan con el arte y al mismo tiempo en su entorno familiar esto es algo valorado y fomentado:

De pequeño miraba a mi hermana como dibujaba y le pedía ayuda.

He experimentado el arte desde pequeño, a mis padres les gustaba pintar y a mi dibujar. Desde hace unos años el novio de mi prima que es tatuador y dibujante profesional me da consejos y me valora mis trabajos, me enseña a hacer cómic por ordenador y me fijo cuando hace un tatuaje en su forma de dibujar.

La EA desde pequeños nuestro propio entorno nos va enseñando, y al escucharlo cuando somos chicos, todo lo que haga un mayor nosotros lo vamos a ver y hacer. Si mi familia escucha flamenco, a mi me enseñan y me acostumbro a eso

(...) En varias ocasiones mi padre, me ha comprado algún lienzo para dibujar, en mi opinión no dibujo bien, al menos no lo bien que a mi me gustaría, pero me gustaría aprender (Dcp, septiembre 2014).

Se da la circunstancia de que las definiciones más distorsionadas se corresponden al alumnado que no se encuentra capaz de desempeño artístico:

El arte es un estilo para mí que puede tenerse en la pintura, la música

Para mí es el significado de un cuadro y una escultura y una fotografía.

El arte es un movimiento que se basa en todos los campos y consiste en expresar algo que deseas o que quieres representar (Dcp, septiembre 2014).

Dándose por el contrario definiciones previas más acertadas y complejas entre el alumnado que mostraba un autoconcepto alto:

El arte simboliza la creatividad y la percepción del mundo por cada persona. Se puede expresar algo de muchas maneras diferentes e interpretarlo de muchas otras. El arte no tiene límite, siempre está ahí y en mi opinión debería estar más valorado ya que quien decide tener una vida laboral dedicada al arte tiene más problemas y adversidades que otra persona que no lo hace, ya que muchas veces las profesiones dedicadas al arte son vistas como pasatiempos y no por lo que realmente son (Dcp, septiembre 2014).

Durante el desarrollo de las tareas iban mostrando partes de ellos en casa y fue comentado por ellos que en algunas familias los trabajos eran vistos con escepticismo:

Me dicen que en sus casas sus padres no se creen que estén haciendo ellos los dibujos. (Dcb, 30 enero 2015).

Aspecto que les enfadaba porque les estaba suponiendo un esfuerzo.

En el cuestionario final la pregunta sobre sus emociones ante las exposiciones públicas de sus trabajos aparecen datos que si bien confirman la satisfacción que sintieron, apuntan a que esta hubiera sido mayor si hubieran estado arropados por sus familias. Algunos alumnos tuvieron reticencias a asistir a la exposición. Algunos de los motivos son:

*Por tiempo y ayudar a mis padres en la reforma*

*Estaba en Vélez-Málaga*

*Había quedado desde hace tiempo*

*Porque vivo lejos*

*No fui, porque tenía unos asuntos personales de los que no me podía escapar*

*Tenía una reunión familiar*

*Porque estaba con mi abuela*

*Porque tenía torneo de futbol*

*Porque no pude*

*Estuve de compras y no pude dejarlo para otro día*

(Dcf, Junio 2015).

Sólo 11 familias fueron a la inauguración. De los motivos que se adujeron para justificar la ausencia de ellas 5 estudiantes afirman que no querían que fueran y, o no lo dijeron o lo evitaron; 31 alumnos confiesan que sí querían que fueran y 8 alumnos dicen no estar seguros de qué querían o que les daba igual. Es posible que viendo sus respuestas de satisfacción sobre los trabajos, Creo que sí querían que fuesen pero quizá lo que no saben bien es cómo asumir o explicar esa ausencia de los progenitores.

Las explicaciones que se dieron en su mayoría de porqué no vinieron sus familias giran en torno a un “No pudieron”.

#### *- Satisfacción y deseo de mejora*

Preguntados sobre su satisfacción respecto al trabajo hecho, sólo una persona dice darle igual, el resto dice que sí le satisfizo (72%), mucho (15%) y 4 personas afirman que pudieron hacerlo mejor. Lo que denota un deseo de mejora sobre lo ya hecho, lo que una valoración positiva por lo que dice sobre “sentirse capaz de hacerlo mejor”.

En el cuaderno de bitácora hay alusiones a comentarios de diferentes personas que piden repetir/mejorar el trabajo hecho una vez entregado, puesto que estaba evaluado y aprobado tomamos este dato como genuino interés por dar más de sí.

E11 viene el primero y me dice de repetir otra vez el dibujo por haber metido la pata, sin embargo, yo le digo que es recuperable, le doy algunos consejos y lo mejora. (Dcb, 23 enero 2015).

A21 vuelve a quejarse de su resultado y me dice que va a repetir su trabajo.  
(Dcb, 7 abril 2015).

En casi todos los cuestionarios manifiestan satisfacción por el trabajo propio y por el grupo en general, de las respuestas que se dan al respecto, en su mayoría afirman sentirse: Reconocidos (9), Porque no me veía capaz de hacer eso (9) Y porque se veía el esfuerzo de todos (7).

Algunos ejemplos textuales que denotan subida del autoconcepto basado en el reconocimiento de sus trabajos:

*Porque no me esperaba que me saliera tan bien*

*Nunca creí que pudiera hacer dibujos así*

*Porque fue una forma de que mis padres y mi novio vieran lo que he hecho durante el curso*

*Porque hasta los profesores me reconocieron*

*Porque me sentí importante*

*Porque me hizo ver que todos llevamos un artista dentro*

*Porque era muy bonito todo lo que hicimos*

*Porque no me esperaba que fuese así y me concencie realmente de la oportunidad que estaba teniendo*

*Porque así reconocería mi talento*

(Dcf, junio 2015).

En cuanto a las ilustraciones de los poemas árabe-andaluces queremos destacar dos trabajos de dos alumnos que según su autoevaluación previa, partían de autoconceptos muy bajos de su potencial artístico:



Figura 36. Dos ilustraciones significativas de poemas árabe andaluces (Dta, abril 2015)

Los trabajos de estos alumnos fueron muy valorados en la exposición, quedando ellos mismos muy impresionados con la reacción de la gente.

Por último, el 79% del alumnado dice haberse dado cuenta de que tiene potencial artístico, aunque no sepa bien cómo orientarlo.

De los comienzos mas o menos tranquilos de las clases, se encuentran numerosas referencias en el cuaderno de bitácora a las ganas de empezar las clases.

#### *- Avidez por empezar*

Encontramos en todos los grupos y en distintos momentos, personas que llegaban con ganas de empezar y que entrando por la puerta ya me preguntaban cosas sobre los trabajos que estábamos llevando a cabo:

Justo entro A16 pregunta si están corregidos los trabajos .

A3 me dice que tiene listos los trabajos y que le dé el poema, que faltó y no tiene. (Dcb, 27 enero 2015).

Nada mas llegar E11 me enseña su Haiku (Dcb, 29 enero 2015).

Al ver que tengo un dvd en la mano A21 me dice “seño, yo no quiero perder clase” (Dcb, 17 marzo 2015).

F6 suele entrar el primero e irse el último, siempre tiene alguna pregunta para mi relacionada con el arte o con el dibujo. Me dice que ha hecho un dibujo en su casa que me lo va a traer para que lo vea. (Dcb, 15 mayo 2015).

#### *- El respiro en el aula de Plástica*

Encontramos indicios en frases dichas en voz alta por ellos mismos de sentirse cómodos en el aula con deseos de quedarse y continuar trabajando, que tienen más valor por ser dichas por alumnado que presentaba resistencias al comienzo.

F6 se sorprende de que hayan pasado tan rápido las dos horas; “en plástica se me pasa el tiempo volando”. (Dcb, 27 enero 2015).

F4 dice “yo creo que de plástica es del único sitio que salimos tranquilos”. (Dcb, 10 marzo 2015).



La hora se pasa rápido y alguien lo comenta en voz alta. E6 dice que no le ha dado tiempo a nada y que le gustaría quedarse (Dcb, 10 abril 2015).

Ese microclima que se generó en el aula de plástica deja en ellos un deseo de volver a cursar la asignatura, o más concretamente de volver a realizar el proyecto cuando afirman año y medio después que lo recuerdan como:

Un recuerdo y una experiencia única e inolvidable que nunca repetiré y que me gustaría muchísimo repetirlo de nuevo. (Dcexpf, noviembre 2016).

#### *- Novedad y protagonismo*

Se ha podido percibir que uno de los motivos para que el alumnado se movilizase para realizar algunos de los trabajos hacia los que al principio eran reticentes, ha sido el sentirse protagonistas, lo cual tiene mucha relación con la subida de la autoestima.

En la salida cultural algunas alumnas se llevaron vestimentas de su cultura para utilizarlas en las fotografías, si bien siguieron vistiendo como lo hacen habitualmente, el utilizar las chilabas en ese día y el maquillaje de ojos y piel, que compartieron con el resto, les hicieron sentirse no sólo protagonistas sino reconocidas culturalmente, que E7 disfrutó de manera muy evidente.



Figura 37. E7 y E20 (Dtc, noviembre 2014)

Hay frecuentes alusiones en sus comentarios a que las exposiciones de los trabajos les han hecho sentir protagonistas y que los mayores les consideraban.

“Es una oportunidad que nunca me hubiera imaginado, me llena de orgullo que otras personas vayan a valorar mi trabajo” (Dcf, junio 2015).

Sobre esta cuestión se ha hablado en el centro de interés “autoestima”, pero el matiz al cual nos referimos es que antes de la exposición final, durante los trabajos, el que el alumnado fuese recibiendo elogios fue un acicate para movilizar a los alumnos pasivos o inseguros a dar más de sí.

En el caso de A20, en 1º y 2º de la ESO era una alumna académicamente brillante pero a raíz de una lesión en la espalda tuvo que dejar la gimnasia rítmica a la que se dedicaba con perspectivas muy buenas a nivel de competición. La investigadora-profesora considera por los conocimientos que tiene en torno a A20 que dicha lesión y abandono de la carrera deportiva inició entre otros factores la fase problemática en la que A20 se hallaba inmersa en los últimos años, por esto la siguiente secuencia adquirió un valor muy importante.

A20 es maquillada y nos quedamos impresionados por los rasgos étnicos bellísimos de sus ojos, todos quieren sacarle fotos y ella se siente halagada, en un momento dado la veo haciendo el pino en una pared. (Dcb, 25 noviembre 2014).



Figura 38. Ojos de E20 foto de A12 (Dta, noviembre 2014)

Este efecto “spotlight” tuvo también presencia cuando grabamos los audios de los Haikus. En cada grupo costaba sacar a la primera persona, pero después se iban lanzando, incluso los que remoloneaban con el Haiku se dieron prisa en acabarlo por salir a grabar el suyo ante el resto de la clase. (O, marzo 2015).

Fue interesante ver cómo se sincronizaran asombrosamente bien para guardar silencio en la grabación pues esta se hacía en el aula, escuchaban respetuosamente al compañero y al finalizar le aplaudían. En ocasiones se repetían por los fallos de los nervios y se dieron situaciones divertidas.

El hecho de que fuese un trabajo innovador y diferente a lo que vienen realizando les resultó muy motivador.

“Porque es algo distinto que no se hace todos los días”.

“Porque es una nueva iniciativa y motiva a los alumnos y sobre todo demuestra que el trabajo es valorado”.

“Porque es algo diferente”. (Dcf, junio 2015).

Salir de la rutina, trabajando temas interesantes y de manera novedosa resulta estimulante, hacerles sentir importantes, que son capaces de aportar algo y que el grupo refuerce positivamente las intervenciones resulta muy motivador para el alumnado, de hecho la mayoría en noviembre del 2016 manifiesta echar de menos hacer algo así nuevamente y me piden que cuente con ellos, incluso alguno menciona que otros alumnos deberían tener la suerte de hacer el proyecto. (Dcexpf, noviembre 2016).

Deberían hacerse más cosas creativas de este tipo aunque no sean exposiciones pero, cosas que te ayuden tanto a conocer más cosas como a divertirte con ello (Dcexpf, noviembre 2016).

Que se debería seguir haciendo actividades interculturales, en este caso de forma artística. Gracias a ello puede haber personas que descubran que son capaces de hacer más de lo que creen, y se quedarán sorprendidos con sus resultados. Además que si se expone ya sea en el instituto o en la UMA, eso motiva a que se le ponga más empeño. (Dcexpf, noviembre 2016).

### 5.3 Empatía

#### - Alteridad como base del ser social

Hubo diversos momentos en clase en los que fue evidente el hecho empático, uno de ellos me sorprendió mucho pues al ponerles el documental *Qué tienes debajo del sombrero* a una alumna se le quebró la voz de emoción al hablar de las personas con síndrome de Down. (Dd, marzo 2015)

En el desarrollo de esta actividad se dieron numerosas afirmaciones que denotan empatía al alinearse con la circunstancia de la protagonista del documental, mostraron indignación e hicieron comentarios tratando de buscar soluciones.

“Seño, y ¿porqué no le enseñan el lenguaje de signos?”

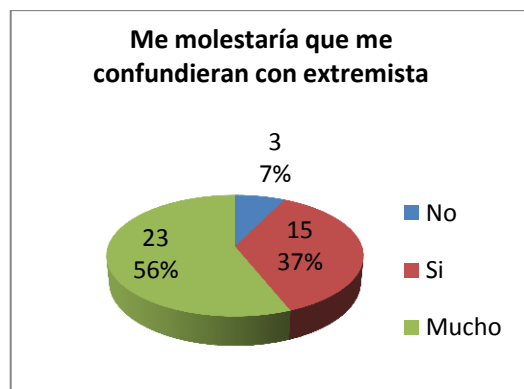
“Me ha impactado mucho las palabras de su hermana, que piensa que la enfermedad que tiene su hermana gemela podría haberle tocado a ella, y pienso que es verdad”.

“Nunca se han podido desahogar con nadie”.

“La mandaron a California sola...” (Dac, marzo 2015).

Mostraron solidaridad con los compañeros que estaban enfermos y concretamente con A25 cuando éste estaba en el hospital muy grave, A15 quería llevarle el dibujo de sus ojos (del hijo) a la madre, entonces le recomendamos que esperase un poco pues era un momento muy delicado. Lo mismo ocurrió con la situación de E12 que por su enfermedad ni siquiera podía asistir a clase y E2 le realizó sus ojos.

Al preguntarles *Si personas extremistas (por ejemplo etarras) cometieran atentados, me molestaría que en el extranjero me confundieran con ellos*, los porcentajes de respuestas pueden indicar que la mayoría se ha puesto en el lugar de quienes se sienten objeto de dicha etiqueta actualmente.



(Dcf, junio 2015)

Hay que señalar que en el momento que se desarrolló el proyecto, el tema del terrorismo era un tema candente y que en la toma de datos previos sobre actitudes xenófobas y prejuicios el alumnado caía en esas generalizaciones con los musulmanes al atribuirles actos que realizan los extremistas.

En sus intervenciones han afirmado que puede ser complicado olvidarse de la cultura de uno por mucho que te guste un sitio nuevo, les ha hecho reflexionar que quien abandona su lugar de procedencia generalmente es por necesidad y que no vienen a “quitarnos nada” pues realmente el que puede vuelve a su país.

Echar de menos el sitio donde te has criado, el aroma de hogar, aunque estés bien quieres volver (Dcf, junio 2015)

La mayoría igualmente se puso en el lugar de quien tiene que adaptarse a una cultura nueva y comprenden que el esfuerzo es menor si hay una mentalidad abierta.

- Estaría unos días que preferiría estar en mi país pero luego al fin y al cabo me tendría que acostumbrar.
- Aprendería sin problema, es más, me gustaría hacerlo, si me viese en esa situación.
- Aprendería, una de las cosas mas cultas que hay es aprender y saber eso te hace una persona mejor y con valor. (Dcf, junio 2015).

Cuando se tocaron estos temas en clase, la mayoría tenía algún familiar o conocido que había emigrado por cuestiones laborales, esto fue de gran peso en la argumentación reflexiva grupal. Creemos que ése paso del prejuicio a la comprensión se ha dado por la reflexión en torno a los datos y por el acercamiento cultural.

Todos podemos ser emigrantes en un momento dado. (Dcf, junio 2015).

En los poemas realizados encontramos indicios en muchos de ellos de que han procurado ver desde la perspectiva personal del compañero o compañera, para que el Haiku pudiera ser realmente representativo.

Señalamos algunos interesantes en este sentido:

Y tu mirada  
Chisporrotea vida  
Valentía y calor  
(F6)

Mirada fugaz  
Con su profunda luz  
Muestra tu alma  
(A7)

Ojos que reflejan  
Cuántas veces has llorado  
Cuántas veces has reído  
Mirada fija  
Sentimientos revueltos  
Que no salen de ti  
(E6)

Por otro lado creemos que se ha entrado a valorar la libertad que gozamos las mujeres en los países democráticos al hacerse conscientes del papel asignado a la mujer en periodos pasados o actuales en países donde no existe democracia ni respeto hacia los Derechos Humanos. Creemos que la lectura de *Los cuentos de la Alhambra* de Washington Irving antes de la visita del monumento tuvo un efecto en su imaginación y su empatía. Encontramos que elementos arquitectónicos cobran un sentido diferente.



Figura 39. *Fotografías* (Dta,2015)

Especial impacto les causó la historia del suceso de la casa Castril con leyenda de fantasmas incorporada y que permanece aún con la ventana sellada.



Figura 40. *Fotografías* (Dta,2015)



(Dta, 2015)

Preguntados un tiempo después sobre su percepción en la mejora de la empatía, de una muestra de 21 personas, 10 dicen comprender a quien emigra *suficientemente* y 9 *bastante*, respecto a ponerse en el lugar de los demás 8 han mejorado *suficientemente* y 10 *bastante*. Lo que nos da datos muy positivos sobre su logro y permanencia en el grupo.

*- Mirando y escuchando desde otra perspectiva*

Al ver las tareas de las miradas y Haikus en la primera exposición, en el propio grupo se suscitó mucho interés por las personas que conocían menos

Y al igual que con los otros grupos se detienen en los compañeros de los otros cursos, se sorprenden y también quieren averiguar cosas de otros compañeros que conocen menos. (Dcb, 9 abril 2015)

En las primeras grabaciones, les resultaba chocante oír su propia voz, la cual no reconocían y les causaba cierto pudor ya que a la mayoría les sonaba mal su propia voz.

Escuchamos algunas grabaciones y se sorprenden de oír sus voces, les parecen ajenas. Nos parece interesante este detalle de oírnos desde fuera de nosotros, creo que resulta positivo para formarnos una mejor panorámica de nosotros mismos ya que siempre nos escuchamos desde dentro. (Dcb, 3 febrero, 2015).

*- Zona de desarrollo próximo*

Cuando existe conexión entre lo que aprendemos y lo que ya conocemos establecemos un vínculo de comprensión que permite la transformación en creaciones nuevas. Hemos encontrado algunas evidencias de estas relaciones extraídas de sus trabajos y comentarios recogidos en el cuaderno de bitácora:



Les llamó mucho la atención el entramado y tipo de suelo de las calles y lo relacionaron con algunos pueblos de la Axarquía malagueña. (Dcb, 25 noviembre, 2014).

Entendiendo la importancia de que algo que aparentemente no la tiene, sea relevante para otra persona.

Se fijaron en la obsesión que tenía Judy por sus catálogos y se compararon ellos mismos con la atención que prestan a su móvil (Dcb, 17 marzo 2015)

Algunos títulos se van acercando a su mundo cercano, como en el título que le puso E2 a una ventana que habían volteado 90° caja LMFAO y que es un grupo de música que tiene un personaje similar (Dcb, 23 abril 2015)

La alumna me buscó una imagen para que lo comprendiera.

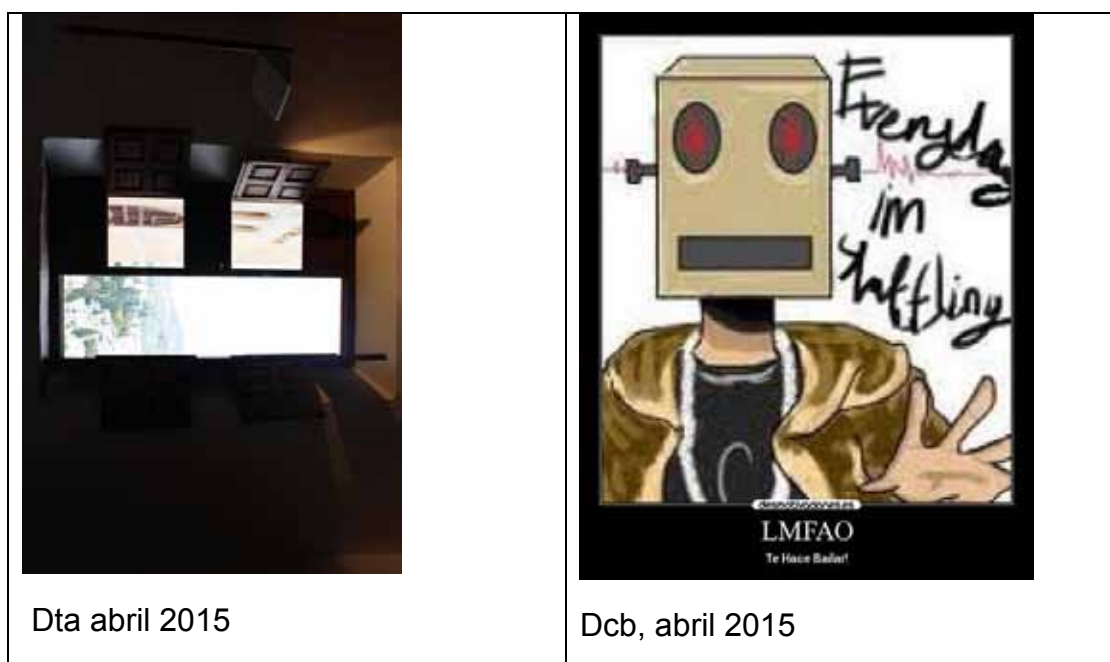


Figura 41. Fotografía y comparación grupo musical LMFAO (Dta,2015)

#### 5.4 Corresponsabilidad social

##### - Intervención frente a pasividad

Se evidencia que en sus ideas y en su abanico de posibilidades vitales aparece la corresponsabilidad social de manera grupal y/o individual, cuando en sus definiciones sobre arte y cultura en el cuestionario final tienen cabida

afirmaciones que inducen a la intervención y a la educación de los demás. Si el arte sirve para expresarnos, enriquecernos y hacernos pensar, qué duda cabe que al compartirlo se está interviniendo en sociedad, se está pasando de limitarse a la mera observación del mundo a ser capaz de actuar.

Ante la pregunta de la encuesta final que plantea qué harías “*Si emigrases y en ese país mirasen mal tus costumbres yo:*” nos encontramos que 37 personas dicen:

Intentaría mezclar cosas, combinaría lo mío con lo de ellos haciéndoles ver qué cosas de mi cultura son interesantes. (Dcf, junio 2015)

Ninguno se quedaría sin hacer nada y sintiéndose mal, 2 personas seguirían la corriente disimulando y 5 irían a su aire aunque se quedaran solos. El alto porcentaje de personas que se mostrarían proactivas para intentar encontrar su hueco en la sociedad, sin renunciar a su cultura y buscando enriquecimiento mutuo ofrece datos sobre que el alumnado aportaría riqueza al país al que se trasladase sin renunciar a su cultura.

Por otro lado resulta muy interesante ver que aunque creen que la cultura y tradiciones deben evolucionar dentro de unos límites, la respuesta de cambiar la tradición en el caso de que atente contra los derechos de personas y animales es casi unánime. Encontramos en sus trabajos iniciativas al tocar temas delicados como las personas que se quedan sin pelo por el tratamiento de quimioterapia contra el cáncer, así vimos que E7 en uno de los vídeos que preparó al final del curso para la inauguración final incluyó imágenes de mujeres con dicho problema y que se habían tatuado con henna la cabeza. Mostrar a los compañeros estas imágenes nos parece que es la contribución de esta alumna para normalizar la imagen de la calvicie, especialmente por temas médicos. En el mismo sentido, hacia el final del curso, la alumna A20 se cortó el pelo al 1 y lo donó a una asociación de lucha contra el cáncer.

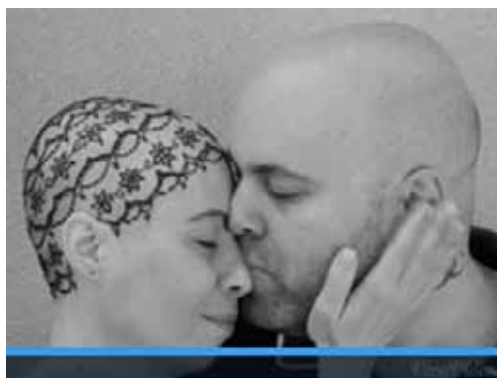
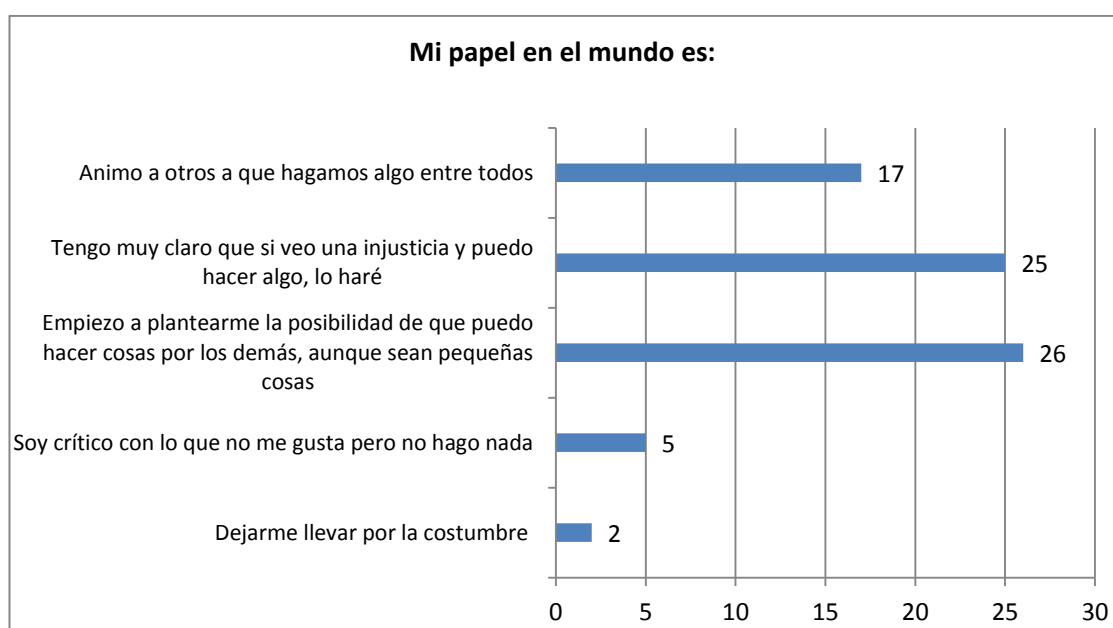


Figura 42. Fotograma extraído de video para expo final (Dta, E7, junio 2015)

Por último, ante la cuestión expresa de “*Cuál es tu papel en el mundo*”, 7 personas se quedan en un plano inactivo socialmente, el resto se ve interviniendo en pequeños gestos de cambio o decididamente ante una injusticia, siendo estas dos posiciones las más elegidas. Otro sector de 17 personas prefiere intervenir movilizándolo al grupo.



(Dcf, junio 2015)

En función de sus elecciones el alumnado parece haber asumido (al menos cognitivamente) en diferentes niveles (en solitario o en grupo), que pueden ser agentes de cambio social y todo parece indicar que, llegado el caso, se posicionarían activamente antes que dejarse llevar como hicieron en el debate grupal del comienzo de curso.

Parece que están más o menos de acuerdo con esas afirmaciones o no han querido intervenir verbalizando su opinión, incluyendo al alumnado de procedencia extranjera que no se identificaban con los extranjeros o bien no deseaban posicionarse en un punto de confrontación con los demás. (Dd, noviembre 2014).

Preguntados 16 meses después sobre la posibilidad de ayudar a otras personas, 13 personas dicen que el proyecto les hizo considerarlo *suficientemente* y 6 *bastante*. Datos que son consistentes con las afirmación posterior de que 5 personas, de esa muestra de 21, realizan labores de voluntariado en asociaciones (*Parroquia, Cruz Roja, Debra España, protectora, asociación contra el cáncer*) y el resto se manifiesta dispuesto. Preguntándose, el 95,23% de esa muestra, cómo pueden ayudar a otra persona cuando detectan que tiene un problema.

### 5.5 Prejuicios y estereotipos

#### - Conocimiento para la superación del prejuicio y del estereotipo

Antes de la salida a la Alhambra hubo un debate abierto en clase sobre la inmigración y en el transcurso del mismo se hicieron explícitos muchos prejuicios y estereotipos, aunque posteriormente nadie pudo afirmar que hubiese tenido de manera real una experiencia negativa con ningún inmigrante.

Posteriormente a la pregunta en el cuestionario final “*Si usas palabras xenófobas/homófobas con sentido hiriente ¿qué crees que dice de ti como persona?*”, todo el mundo respondió con frases que aluden a la *incultura, a la insensibilidad, a ser mala persona, irrespetuosa, inmadura, que no respeta la diferencia, ignorante, arrogante y poco inteligente*. De todos los adjetivos que se lanzan al respecto nos quedamos con esta frase:

“Que no sé defenderme con argumentos y por lo tanto es algo vulgar” (Dcf, junio 2015).

Considerando la posibilidad de que las respuestas estuvieran condicionadas por la deseabilidad social, representa igualmente un paso para su consolidación real en sus actitudes el ser conscientes de que de no hacerlo así sería injusto y diría poco de sí mismos. El reconocer que algo está mal, para ellos y para la sociedad, es el paso previo para su modificación en la conducta.

Sólo una persona contesta

“Si se lo gana se le dice” (Dcf, junio 2015)

Comprobando de quien se trataba vemos que era el alumno que entró al curso empezando ya la segunda evaluación habiéndose perdido el inicio y algunas actividades encaminadas a despertar la empatía y la reflexión sobre la alteridad, lo que viene a apoyar la utilidad de dichas intervenciones.

Una de las actividades que quería hacer con ellos, pero me inquietaba su reacción, era el visionado del documental *“Qué tienes debajo del sombrero”*, sin embargo resultó ser una gran actividad a la que se le sacó mucho partido pues les impresionó en diferentes aspectos. Por un lado empatizaron rápidamente con la protagonista y con su historia, el ver desde otro prisma a los artistas con distintas problemáticas les acercó y les ayudó a comprenderlos. Podemos pensar en esto leyendo algunas de las opiniones que vertieron en el debate tras el documental:

“Las obras son increíbles en mi opinión. Muchas personas dirán que tienen un significado insignificante, sin embargo para mi tienen un gran valor, no porque lo haya hecho un discapacitado, sino por el simple hecho de lo que pueden expresar las obras”

“Pienso que este hombre que tiene parálisis cerebral, podría llegar a construir grandes cosas” (Dac, marzo 2015).

El documental les ayudó a ver las posibilidades comunicativas del arte y la potencia de lo que expresan desde un punto de vista que desecha el perfeccionismo como valor. Reflexionar sobre la imperfección y las

particularidades individuales de cada ser humano les sirvió para sopesar las ideas preconcebidas de cómo deben ser las personas y las cosas.

- (Profesora) “¿y a vosotros que os ha parecido lo que hacía ella?”
- (Varios) “Raro, increíble, extraño, atractivo” (muchos hablan a la vez)
- “También veo importante que en el documental se veía que la gente a pesar de que era sorda le hablaba... no sé, a veces le preguntaban cosas...” (Dac, marzo 2015).

- *Posicionamiento comprensivo.*

Ante la falta de experiencias de salir de su país y ver que las cosas pueden ser de otra manera para las y los españoles, en los diálogos en clase se trató el tema del rechazo pues la mayoría desconocía esa posibilidad.

Les cuento la historia migratoria de los españoles (gallegos para los argentinos) se quedan extrañados de que podamos ser rechazados por otras culturas porque es algo que no han vivido ni experimentado. Los alumnos inmigrantes asienten con la cabeza en algunos momentos y se deduce que les ha gustado que se vean las cosas desde otro prisma. (Dcb, 13 marzo 2015).

Reflexiones sobre lo que supone compartir códigos precisos de comunicación, pues incluso en ese caso, cada uno interpreta desde su realidad, esta idea es primordial para no tener pensamientos absolutos sobre nadie ni nada. Todo es interpretable.

“Claro, como no habla, lo único que tenemos para entenderla es su obra. Ella se expresa con su obra, pero nosotros no dejamos de interpretar con nuestro código, por lo tanto puede que llevemos razón o que no...”

“No es sólo tela y cartón, hay cosas dentro... no sé, los sentimientos... que a lo mejor no solo de tela y cartón que ella pone sus sentimientos en eso y significa algo para ella” (Dac, marzo 2015) .

Les indignó el trato que se les daba hace apenas 60 años a los niños y niñas con síndrome de Down:

“¿Cómo no se dieron cuenta de que era sorda?”

“¿Por qué tenemos que estar separadas? No hay ninguna razón”  
(Dd, marzo 2015)

Y cómo la sociedad establece los límites a las personas con necesidades especiales:

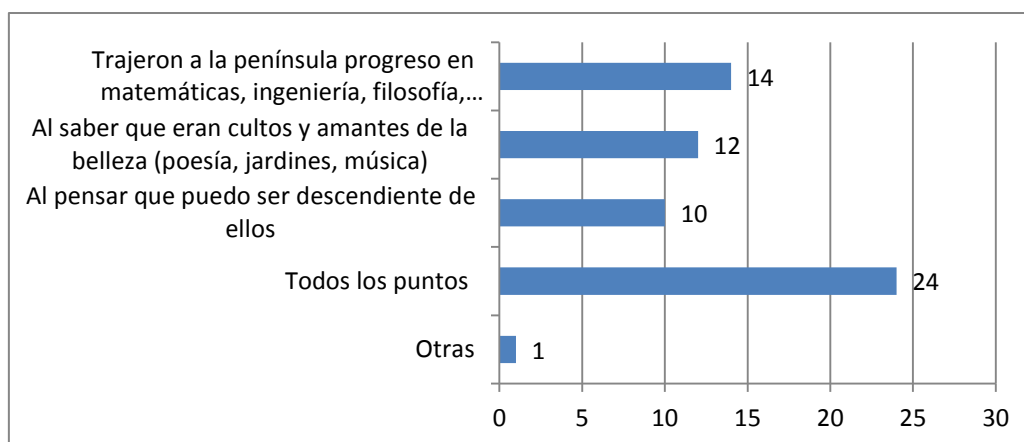
“Me impresiona como hay personas que la sociedad les pone límites pero ellos mismos no, como por ejemplo uno que tiene parálisis cerebral puede crear sillas y mesas, cómo tienen esa marginación que a los demás se nos escapa de las manos” (Dd, marzo 2015)

Aparece una reflexión importante sobre el valor intrínseco y los contenidos secundarios o no tan explícitos como el valor externo y superficial. Estábamos hablando de las esculturas pero era una metáfora perfecta de las personas y su apariencia física:

“El arte que hacen ellos te dejan una vía... sobre todo lo que hace Judy, dejan una vía grande a la imaginación, es que no tiene que ser nada concreto y dentro estaba lleno de cosas, es como hacerte ver que no todo es lo físico del exterior, sino lo que hay dentro”. (Dac, marzo 2015).

Ante la pregunta abierta en el cuestionario final de si su visión sobre los árabes en concreto había mejorado, el 53% afirmó que había mejorado, el 44% dice que su idea seguía igual y no había cambiado porque anterior al proyecto su idea sobre este colectivo no era mala. En ningún momento se indicaba que el punto de partida tuviera que ser negativo, sino simplemente si había mejorado. Una persona dice no haber mejorado su idea.

*Si ha mejorado mi idea sobre los árabes es al pensar que:*



(Dcf, junio 2015)

Para 24 personas todos los puntos sobre los que hemos trabajado dicha cultura han tenido peso para mejorar su opinión sobre ellos, el siguiente punto de mayor peso es aquella información que los ha mostrado como personas adelantadas en conocimientos y que trajeron progreso técnico a la península, el que sintieran inclinación por la producción artística también les resultó influyente y por último la consideración de que probablemente tengamos ascendentes árabes sin saberlo.

En cuestionario ex post facto 16 personas de 21 dicen que el proyecto les ayudó a valorar otras culturas. Resulta muy interesante la observación que se hace en ese mismo cuestionario:

No sé si se está haciendo o no, pero veo bien que se siguiera haciendo debido a la gran crisis de refugiados que estamos pasando, con este proyecto se puede concienciar a las personas desde pequeños (Dexpf, noviembre 2016)

Lo que denota que se han hecho conscientes del sentido de trabajar los valores interculturales al detectar la necesidad de su divulgación ante la situación de crisis social.

## 5.6 Diversidad

### *-La cuestión de la actitud y la personalidad*



Reflexionar sobre los problemas relativos a la diferencia nos abre la puerta para entender el derecho que cada cual tiene a su propia identidad, tanto personal como grupal. Las diferencias de personalidad forman parte también de



Figura 43. Taller de luthería cuesta Gomérez (Dfc, 2014)

esta diversidad humana, en la excursión a la Alhambra pudieron comprobar que en la misma calle de subida (cuesta Gomérez), había dos talleres de luthería y taracea, en una se nos permitió la entrada y en el otro no, sin ningún motivo que le diera explicación objetiva más que la propia personalidad de los artesanos.

La visita al taller nos permitió hablar mientras recorríamos el camino hasta la Alhambra sobre las posibles causas de dejarnos/no dejarnos entrar. (Dcb, Noviembre 2014)

Reflexionando sobre el documental *Qué tienes debajo del sombrero*, para algunos alumnos, simplemente el acercamiento y conocimiento de otras perspectivas les pone en situación de comprender que otros no lo vean igual:

- “Sí, fíjate la diferencia con nosotros, nosotros queremos saber qué vamos a hacer antes de empezar, queremos tenerlo planificado. Ellos empezaban a hacer rayajos y el propio dibujo se va creando sólo, construyéndose sobre sí mismo, nadie dice voy a hacer un manchurrón negro con letras y rayas que se vayan saliendo...” (Dac, marzo, 2015).

- “A mi me ha llamado la atención que cuando termina uno se lo da al hombre y no quiere saber nada de ellos, yo si hago algo con mi tiempo y esfuerzo pues me gustaría tenerlo...” (Dac, marzo, 2015).

- (Profesora) “Ella entonces... porque piensas que lo hace?”

- “No sé” (barullo, muchos dan su opinión) (Dac, marzo, 2015).

- “¡Porque lo que le gusta es hacerlo! ¡Porque el proceso creativo es lo que a ella le gusta! Y el resultado le da igual, si lo exponen o lo venden porque no le importa el dinero...” (Dac, marzo, 2015).

- “Ella estaba disfrutando y no tenía la vanidad de a ver si gusta o no, valora sólo el momento de hacerlo” (Dac, marzo 2015) .

Nos parece muy importante que el alumnado comprenda que pueden existir realidades que escapen a su comprensión y que aún así, sea lícita su existencia.

- “A mí me ha gustado la frase: No se puede entrar en la mente de Judy y ése es el enigma” (Dac, marzo 2015).

Ellos mismos han puesto en práctica al comienzo del curso la diversidad de sus preferencias cuando han elegido láminas en función de sus gustos que han sido variados, y lo pueden comprobar constantemente cuando hablan de sus gustos musicales o hablamos de arte moderno. A raíz del visionado del documental reconocieron que podían comprender la existencia de otros estilos artísticos, aunque no fueran de su agrado.

“Nos ha ayudado a cambiar nuestro punto de vista en muchos aspectos” (Dcf, junio 2015).

Esta misma idea de apertura mental aparece reflejada en el cuestionario expostfacto, al preguntarles si ayudaban a alguna persona o asociación, la alumna siente la necesidad de especificar su respuesta:

“No ayudo a ninguna asociacion ni a ninguna persona en especifico (aunque me gustaria) pero creo que si he ayudado porque en los ultimos años he abierto mucho la mente y creo que eso es algo que debería hacer todo el mundo para aprender a respetar y conocer las desigualdades que hay en el mundo” (Dexpf, noviembre 2016).

También en la pregunta sobre si *“Mi idea sobre los árabes ha mejorado”* resaltamos una respuesta que pone de relieve esa aceptación hacia quien es distinto y que sin conocimiento genera miedo.

“Si, antes lo veia como algo malo y ahora me gusta relacionarme con distintas culturas” (Dcf, junio 2015).



Figura 44. Trabajo ilustración poema árabe-andaluz

Sucedió con los poemas árabe-andaluces, muchos de los cuales narran pasajes homoeróticos, tal es el caso de una alumna que no sabía que “Ahmed” es nombre masculino y dio por sentado que en el poema hablaban de una mujer, así lo mostró en su

ilustración y, dado que el resultado a ella le satisfacía

bastante, decidió dejarlo tal cual, a pesar de conocer ya el error.

Los poemas homoeróticos dieron lugar a hablar en clase sobre la aceptación con que era vivida la homosexualidad en este periodo, lo que les sorprendió mucho viendo cual es el trato que se les da ahora a los homosexuales.

#### *-Aceptación y amor por nuestro físico*

Encontramos relación entre resistencias encontradas en la realización del trabajo de las miradas (demora en la entrega, no entrega, hacer sin interés) con aquellos alumnos que tenía una percepción negativa de la belleza de sus ojos. Sólo cuando se verbalizaba por parte de la profesora o por los compañeros de lo bello de sus ojos se modificaba la actitud respecto a la realización del trabajo.

A16 tiene una mancha de tejido conjuntivo en un ojo. Le digo respecto a su trabajo que puede hacerlo mucho mejor y que además es una pena que no se esfuerce más con los ojos tan bonitos que tiene. Me pide repetirlo y probar de nuevo y en esta ocasión se centrará sólo en el ojo en que tiene la mancha (Dcb, 10 marzo 2015).

Incluso el paso de enseñarme el dibujo de sus ojos, paso que había estado posponiendo, se da después de grabar públicamente el Haiku y recibir un sincero aplauso.

A16 que estaba retraído hace un poema muy bello, lo grabamos y le aplauden efusivamente (Dcb, 10 marzo 2015).

Esta cuestión se dio en varios alumnos y menos en un caso, todos terminaron realizándolo.

Se produjo cuestionamiento en ellos mismos sobre prejuicios estéticos inculcados, como que las pestañas largas es algo propio de mujeres.

F2 me lo enseña varias veces pero siempre le falta lo mismo, acabar las pestañas; me dice finalmente que si se las hace así va a parecer una tía (Dcb, 10 febrero 2015).

Se hicieron observaciones sobre los indicios externos de las personas que se sienten seguras de sí mismas, especialmente de los artistas.

Cuando empezó a sentirse segura como artista empezó a adornarse.

Se ponía pañuelos sobre pañuelos y sombreros.

Empezó a llevar sombreros cuando se sintió artista.

Cuanto más sombreros, más autoestima tenía (Dac, marzo 2015).

En el caso de E2 empezó a maquillarse y a cuidar más su imagen hacia el final del curso, coincidiendo con su actitud más suelta socialmente y sentirse protagonista por estar sus ojos en el cartel de difusión.

E2 está viniendo a clase maquillada por primera vez (Dcb, junio 2015).

## 5.7 Respeto por las demás personas y sus manifestaciones culturales

### - *Cuestionamiento del etiquetado*

El primer contacto con el tema es la evidencia de las personalidades de cada cual, las características físicas de cada quien, sus gustos musicales, sus estilos personales de expresarse verbal y gestualmente, estilo de vestir, etc.

Sobre este mismo contenido hemos mostrado datos del cuestionario final en el que afirmaban que utilizar un rasgo de la persona, ya fuese, étnico, religioso, sexual, etc. con ánimo despectivo decía poco sobre ellos mismos.

Unos de los temas que trabajamos a partir del documental *¿Qué tienes debajo del sombrero?* fue la de brindarles un acercamiento a estas personas etiquetadas como discapacitadas, esto les supuso un impacto importante que les hizo verles de manera distinta, les hizo plantearse la relatividad de las interpretaciones y la maleabilidad de los criterios que establecen qué es válido y qué no, y esto nos vale tanto para aplicarlo al concepto de “normalidad” en las personas como al uso de criterios artísticos. En algunos de sus comentarios encontramos la clave de esa comprensión y derecho a ser del otro.

“Porque nosotros nos reímos, como que están zumbaos, pero a ti quien te prohíbe que tu inventes o sueñes como te gustaría que fuese el mundo”

“Ellos pueden hacer cosas alucinantes porque no tienen la presión de los demás” (Dac, marzo 2015).

#### - *Los estilos personales*

Sus comentarios denotan un darse cuenta de que han estado siguiendo un mismo hilo conductor que decide qué es lo que está bien hecho y qué es lo que no, y al ver el resultado fascinante de quien se sale sin prejuicios del camino, les hizo ver sus limitaciones como artistas.

- “Nos gusta y no sabemos bien porqué, porque se sale de lo que estamos habituados a analizar y a procesar. Estamos acostumbrados a que nos den las cosas hechas...”

- “Es importante entonces quién te ve, las cosas que hacemos, el contexto donde las hagamos y quien lo interpreta. A ti algo te puede parecer muy bien y otra persona lo ve y dice qué porquería, eso lo tiras” (Dac, marzo 2015)

Llegando a la conclusión de que cada uno tiene su propio estilo y eso es bueno. En este diálogo:

- “Porque yo cuando pinto intento hacerlo súper-bien y como no lo consigo me frustró y lo dejo ¿sabes? ...Yo intento pintar como pinta F7 que pinta súper bien, o como pinta F8

(...) No intento pintar como yo pinto sino como pintan ellos, por eso me cuesta mucho... no sé” (...) “si consigo dar forma a mi imaginación y hacerlas como yo creo...

- “Entonces ¿debes pintar como F8 o como tú? (Profesora)
- “Como yo, como yo creo... como mi estilo”. (F6, Dac, marzo 2015).

A pesar de ello F6 seguirá intentando que la profesora le ayude a definirse pues en el último ítem del cuestionario final, en sugerencias añade:

“Me gustaría que al final de cada trabajo nos dijeras que estilo tenemos cada uno y nuestros puntos débiles y fuertes”. (Dcf, junio 2016).

### *-Conocer estudiantes de Arte y artistas*

En dos días distintos fue invitada a hablarnos de su trabajo y de sus impresiones una exalumna que estudia en San Telmo, el segundo día le acompañó su novio. Este hecho fue referido como muy interesante por varios de ellos en el cuestionario final:

- “Me encantó la visita de los dos alumnos de arte ya que aunque yo no quiero estudiarlo, me ayudo a reflexionar sobre hacer lo que verdaderamente me gustaba sin importar nada más”.
- “Cuando vinieron un chico y una chica a enseñarnos como era el mundo del arte, me gustó bastante”. (Dcf, junio 2016).

En la excursión a la Alhambra tuvieron oportunidad de ver otros artistas, desarrollando su arte, por gusto unos y para ganarse la vida, otros.







Figura 45. Fotografías de artistas a pie de calle (Dta, noviembre 2015)

Las posibilidades comunicativas y explicativas del arte para hacernos sentir o comprender sentimientos y conceptos que son complejos o que con palabras es más difícil, saca al terreno de estudio la *alteridad* y lo *inefable*, cuestiones fundamentales para reflexionar y ayudar a comprender otras culturas u otras formas de estar en el mundo. Ante la pregunta del cuestionario final “¿Qué podemos hacer con ayuda del arte?” Se plantean respuestas relacionadas con la forma de explicarse la persona a los demás.

Hacerle sentir emociones a las personas nuevas, podemos ser innovadores y darle rienda suelta a la imaginación. (Dcf, junio 2015).

O en “¿Para qué nos sirve el Arte?”

Nos sirve para expresar mediante pintura, escultura o textos lo que con palabras no podemos. (Dcf, junio 2015).

En muchas ocasiones es el arte el que nos ayuda a reparar en detalles que pueden pasar desapercibidos, poniendo también en valor diversas cuestiones.

Podemos darnos cuenta del significado de algunas cosas que no nos habíamos fijado antes (Dcf, junio 2015)

Es igualmente importante que uno tenga seguridad para expresar su forma particular de ver la vida sin tener miedo a las represalias. Esta idea sale considerada en la pregunta *¿Qué es ser artista?*

Poder expresar todo lo que quieras sin miedo a la opinión de los demás.  
(Dcf, Junio 2015).

Ante la pregunta “¿Para qué nos sirve el Arte?” vemos que bastantes estudiantes señalan la función comunicativa por la que pueden mostrarse a los demás y contribuir para enriquecer el mundo:

- Nos da cultura y nos hace ver cualquier cosa desde otro punto de vista.
- Para entender y poder expresar tus sentimientos o pensamientos.
- Para expresar esas emociones interiores con una gran imaginación.
- Para enriquecerme el mundo y dotarlo de una nueva forma de expresión.
- Para ayudarnos a entender como es el mundo para las diferentes personas.

(Dcf, junio 2015).

En la definición de cultura también aparecen nociones sobre ésta como herramienta para entendernos.

- “Para mí la cultura es aquello que te enseña como son las personas y como eran antes las diferentes sociedades”. (Dcf, junio 2015).

Esta ayuda que la cultura nos aporta para entender a otras personas o situaciones, se pone también de manifiesto en las respuestas a la pregunta “¿Qué te aporta a ti tu cultura?”:

- Nuevas ideas y pensamientos frente a otras personas, ciudades, religiones, etc...
- Tener mis valores y hacerme ser como soy.
- A mí la cultura me sirve para entender a personas diferentes a mí y a mis ideas.
- Mi personalidad y mi manera de actuar con los demás.
- Valores de los que otros carecen, educación distinta. Mi cultura es distinta y me encanta. (Dcf, junio 2015).

La pregunta complementaria “¿Qué te aporta a ti la cultura de los demás?”

- Saber y conocimiento sobre otra gente y desarrollar también la empatía ya que sabes de qué formas vive o piensa la otra persona.
- El poder ver los puntos de vista de los demás.



- Puedo ser tolerante y saber mucho más. (Dcf, junio 2015).

Al comienzo del proyecto, uno de los argumentos planteados en contra de la inmigración decía que venían a aprovecharse o que lo hacían por gusto (Dd, noviembre 2014). Tras el proyecto todos parecen haber llegado a la idea de que cualquiera que emigra, ama su tierra y su cultura por muy bien que esté en otro país, dado que la costumbre hace fuerte ese sentimiento.

*“Cuando estás fuera de tu país uno echa de menos su cultura ¿por qué crees que sucede?”*

- Porque estamos acostumbrados a vivir con nuestra cultura, realizando cosas que a lo mejor en otros países no las hay.

- Porque es lo que te han enseñado, has aprendido y has ido apreciando a medida que crecías.

- Porque aunque estés cómodo con una nueva cultura, la tuya significa más para ti.

- Yo estoy fuera de mi país y lo hecho de menos por como era todo el mundo mucho más abierto.

- Echar de menos el sitio donde te has criado, el aroma de hogar, aunque estés bien quieres volver. (Dcf, junio 2015).

Por lo que leemos (todas las afirmaciones eran en la misma línea) se ha desarrollado una actitud comprensiva y empática hacia inmigrantes que por motivos económicos o políticos deben abandonar su país.

Resulta interesante que en algunos de los trabajos de las miradas se incidiera en el lugar de procedencia del compañero, resultándoles muy fácil empatizar entre quienes habían pasado por la misma situación aunque fuese en periodos distintos de sus vidas.



Figura 46. Comparativa dos carteles (Dta, 2016)

Sorprendió las inquietudes que suscitó el simple hecho de salir de Málaga alejándonos 125 kilómetros. Quienes estaban preocupados por si se mareaban dado que no estaban acostumbrados. Viajar es crucial para conocer diversas formas de vivir, aunque sean distancias cortas.

Resulta curioso los comentarios de algunos alumnos que muestran inquietud con la salida que realmente son sólo 125 Kilómetros, que suponen 1 hora y media de camino aproximadamente. (Dcb, noviembre 2014).

Realmente se tuvo noción de la importancia que estaba teniendo la salida de Málaga en sí, al constatar posteriormente que para algunas personas era la primera vez que salían de Málaga, u otras lo habían hecho muy pocas veces.

La mejora de la empatía propició la aparición de temas transversales como el del *Animalismo*:

En el safari fotográfico se incluyeron multitud de fotografías de animales, casi todos callejeros o pertenecientes a artistas ambulantes. Una alumna que iba avanzada con el trabajo de las miradas, quiso hacer el dibujo del ojo de un perro,



Figura 47. Dibujo y haiku a perro callejero (Dta, 2015)

acordamos que yo le haría el Haiku al perro.

No era mi intención a priori incluir el animalismo en el estudio, pero reflexionando sobre ello, veo con claridad que la compasión y el hecho empático está muy relacionado con el trato que damos a los animales.

Una alumna de 4º E nos contó un día que se había encontrado en la calle un pájaro muy pequeño y extraño. Lo cuidó y resultó ser una gaviota. Trajo un día a clase el video con la evolución de su mascota, la cual se terminó quedando en su casa al no saber esta desenvolverse en libertad. Esta anécdota gustó mucho al alumnado. En

nota de agradecimiento al final de curso la alumna adjunta a su tarjeta la imagen de “gavi” cuando era pequeño.

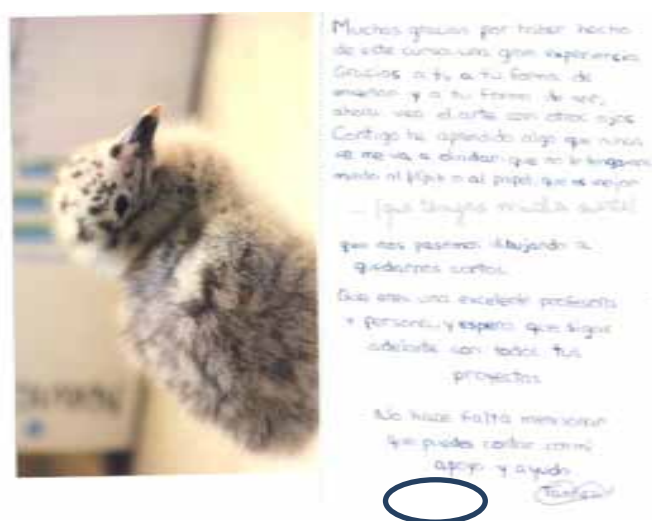


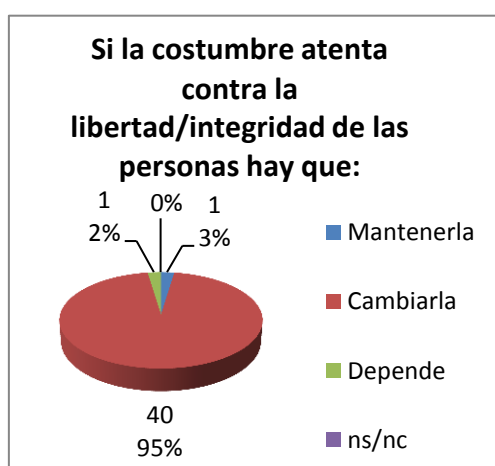
Figura 48. Nota de agradecimiento (Dcb, junio, E6)

Algunos ejemplos fotografías de animales que sirvieron de modelos en el “Safari fotográfico”:

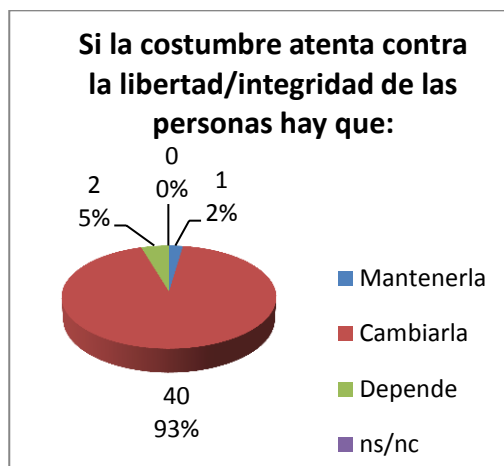


Figura 49. *Animales callejeros* (Dta, noviembre 2014)

Incluí una pregunta en que se confrontaba tradición y maltrato, hacia las personas y hacia los animales. Las respuestas fueron claras:



(junio 2015)



(Dcf, junio 2015)

(Dcf,

Vemos que a pesar de que valoran como muy necesario la existencia del arte, las tradiciones y la cultura, no la anteponen a la integridad de las personas ni de los animales, siendo una mayoría considerable (95%) quienes apuestan por una modificación si una costumbre daña o merma derechos. Encontramos además consistencia en la afirmación al darse igual porcentaje en el cuestionario en la misma pregunta casi año y medio después, habiendo incluso un alumno que presta servicio de voluntariado en una protectora.

### - El vandalismo

En el safari fotográfico que se hizo por el Albaicín se constató en algunas zonas había pintadas en las paredes, incluso en elementos que forman parte del conjunto patrimonial.



Figura 50. Vandalismo (Dta, F3 noviembre 2014)

Ello nos permitió hablar “in situ” sobre la diferencia que había entre un grafiti y lo que se denomina en el argot popular “bombardeo” que se basa en firmar reiteradamente en cualquier lugar sin considerar la posibilidad del perjuicio estético y en el daño al patrimonio sea o no sea de la humanidad.

Llegamos a la conclusión de que la existencia de límites en la expresión artística debería estar en relación a no causar un perjuicio, ni a los bienes ni a las personas, no a acotar la libertad de expresión.

En el aspecto de dañar patrimonio o lastimar seres vivos el consenso es muy alto en el cuestionario final, alcanzando el 100% en el cuestionario expostfacto.

## 5.8 Cooperación

Se mostró en todo momento una disposición a la cooperación y aunque la conciencia de lo que supone el acto de cooperar se ha visto enriquecida, no podemos decir que se partiera de un nivel bajo pues es un aspecto que en nuestro centro escolar se trabaja desde varios ámbitos, incluyendo el incentivo al voluntariado social.

### - Paso de visión competitiva a colaborativa

Durante el desempeño de algunas actividades se trabajó colaborativamente de manera inducida, quienes terminaban pronto su trabajo quedaban a disposición de los que se encontraban inseguros o no sabían

resolver algo, no se trataba de que les hicieran el trabajo, sino que les indicaran formas de mejorarlo, ayudarles a “ver” o a salir del bloqueo.

Así, cuando E8 no es capaz de plasmar sus sentimientos hacia un compañero en el Haiku, E7 va en su ayuda.

A E8 no le salía el Haiku de E11, estaba bloqueado, se ha sentado aparte para intentar concentrarse pero era incapaz de arrancar. E7 se ha sentado con él y estaba casi haciéndoselo, más que ayudarle. Lo hablamos y quedamos en que pruebe distintas frases, que si no le gustan no tiene por qué entregarlas, que la clave es probar y permutar palabras hasta que surge la perfecta. (Dcb, 6 febrero 2015).

A la pregunta expresa *¿Ha sido agradable ayudar o que me ayuden cuando hemos estado atascados/as?* La respuesta ha sido unánime, a todos les gustó y en concreto 5 afirman que “mucho”. Dos alumnos más dicen:

Si, siempre me gusta ayudar a la gente y que me ayuden.

Agradezco mucho los que me han tendido una mano. (Dcf, junio 2015).

Encontramos reflexiones que tienen que ver con la fuerza que cobran los actos que son apoyados por todos:

Porque de verdad ha sido algo muy emocionante porque todos hemos hecho algo, nos hemos ayudado, a habido mucho compañerismo y hemos aprendido muchas cosas nuevas. (Dcf, junio 2015).

Una nueva experiencia muy enriquecedora, tanto artísticamente como personalmente. Todo lo que puedo sacar es positivo, desde el comienzo siempre pudimos contar con el apoyo de la profesora y de los compañeros. (Dcexpf, noviembre 2016).

Encontramos evidencias de que se ha dado aumento en el deseo de cooperar cuando a la pregunta *“Mi papel en el mundo es:”* encontramos que 17 personas eligen movilizar a los demás para lograr algo.

- *La familia como potencial colaboradora*

El alumnado se sintió cómodo cuando podían ofrecer los conocimientos de sus familiares, esto, a su vez, hizo que el proyecto fuese ampliándose en lo concerniente a las traducciones:

Aprovechamos el ofrecimiento de F2 de pedir ayuda a su abuela y tía para que traduzca los de este grupo. F2 dice “seño yo es que tengo una familia más rara, españoles, marroquíes, belgas... de tó”. Esto mueve una conversación y llegamos a la conclusión de que lo perfecto sería traducir los Haikus a los tres idiomas. (Dcb, 3 marzo 2015).

Aunque a la hora de la verdad no llegó nadie a intervenir directamente en el aula:

Hablamos de la posibilidad de que venga su abuela a contarnos cosas y enseñarnos a usar la henna, finalmente ella misma se compromete a hacer un trabajo para explicarlo mejor. (Dcb, 15 enero 2015).

#### - *Metodología cooperativa*

La segunda manera en que se fomentó la ayuda interactiva fue utilizando metodologías cooperativas de manera dirigida, entre ellas se usó la técnica de lluvia de ideas y “*grupos expertos*” para la tarea de poner títulos surrealistas a las fotos. Para la selección de obras de cada alumno, utilizamos “*revisión por pares*” para los Haikus y la “*coevaluación*” para valorar los trabajos que se desarrollaron en grupo. Para algunos casos de dificultad para avanzar se usó el “*critical Friends*”.

Algunas de las actividades que más éxito han tenido (dibujo de ojos, pintar tatuaje con henna) requerían la intervención de una segunda persona, esa interacción les resultó placentera incluso se observaron análisis por pares del proceso de los dibujos y estos fueron no inducidos.

35 personas afirmaron sentirse orgullosas y 2 muy orgullosas del trabajo hecho por el conjunto. Preguntados porque les gustó la exposición final encontramos afirmaciones que aluden a la colaboración grupal:



Todos colaboramos para hacer algo que a todos nos gusto.

Porque ha sido algo que hemos hecho entre todos los compañeros, nos hemos ayudado mutuamente.

Porque se vio el esfuerzo de todos mis compañeros y el mío. (Dcf, junio 2015).

Tiempo después encontramos consistencia en las afirmaciones sobre lo grato que resultó contar con apoyo:

Una experiencia que nunca había vivido y que pocas personas creo que tienen la suerte de vivir, donde pude expresarme sin ser juzgada y recibiendo ayuda de mi profesora y compañeros cuando lo necesitaba. (Dexpf, noviembre 2016).

#### 5.9 Mejora de relaciones entre el alumnado.

De la percepción de la profesora sobre este aspecto es que los grupos partían de diferentes situaciones.

El grupo de 4ºA cuenta con un clima en el que se constata cierta tensión. Algunos alumnos practican la censura al resto, bien con respuestas cortantes o comentarios hostiles a cualquier intervención. De manera explícita o subrepticia, eso hace que estas personas controlen el ambiente de clase ya que una buena parte del alumnado que podría influir positivamente suele evitar el conflicto y deja hacer.

En el grupo de 4ºE El clima es grato desde comienzo de curso, el alumnado cursa la asignatura con agrado. Hay 4 alumnos nuevos en este grupo de los que 2 son de origen extranjero, más la alumna que no asiste al centro por su enfermedad. El alumnado tiene un comportamiento agradable, excepto un alumno que tiene una actitud infantil y suele molestar a otros.

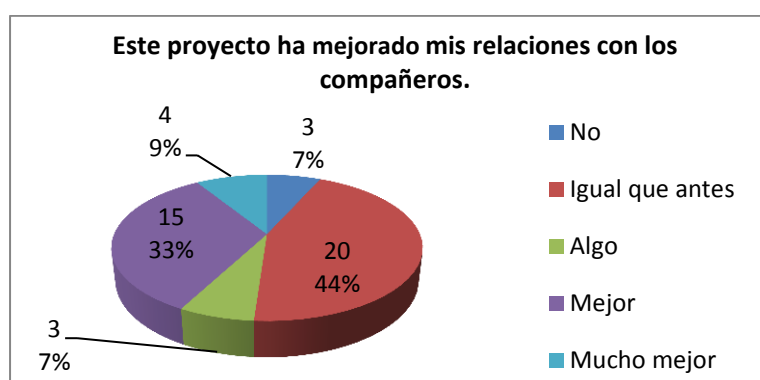
En el grupo de 4ºF el clima del aula va a fluctuar bastante, al ser un grupo poco numeroso lo que ocurre suele tener un gran impacto. Empieza siendo un equipo participativo y que a pesar de su baja autopercepción sobre sus aptitudes se motivó rápidamente. Este grupo ha sufrido altibajos por salida o entrada de



nuevos alumnos que matizarán la convivencia. Con pocas expectativas hacia la asignatura, con dos alumnos nuevos y otro que se integra con el proyecto comenzado.

En general los miembros de los grupos A y E han mejorado mucho sus relaciones en el transcurso del proyecto, concretamente la suma de la idiosincrasia particular de los componentes más hechos circunstancias hicieron que el clima personal y laboral se fuese deteriorando, después de haber sido óptimo durante los meses iniciales.

En su opinión, sus relaciones interpersonales tras el proyecto intercultural han mejorado casi al 50%. 23 personas dicen seguir igual o no haber influido, 3 personas han experimentado alguna mejora, 15 dicen encontrarse mejor y 4 mucho mejor con el resto del colectivo.



(Dcf, junio 2015)

Tanto las actividades como la metodología seguida han estado encaminadas a fomentar la interacción personal entre el alumnado y a facilitar la ayuda mutua, esto les ha resultado muy grato, haciendo que las relaciones



Figura 51. *Escuchando un relato de terror en chino. (Dfc. 22 enero 2015)*

mejorasen y que las clases les resultasen más amenas y divertidas.

Se dieron de manera espontánea situaciones curiosas como que E5 escuchase un relato de terror en chino mientras trabajaba sentado junto a E2 y le causó impresión sentir miedo

por la música, la entonación del narrador, aunque literalmente no entendiese el

contenido. Hablamos de ello en clase, de cómo recibimos e interpretamos información no lingüística.

De E2 decir que al comienzo casi no se relacionaba con nadie, mostrándose cohibida y seria. Posteriormente fue sintiéndose cómoda

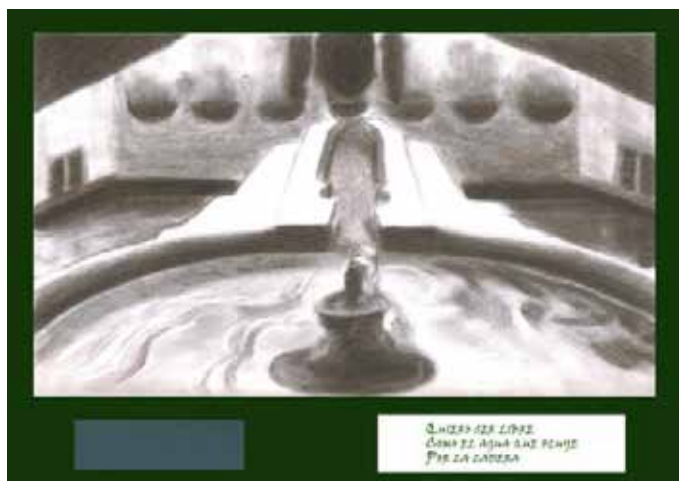
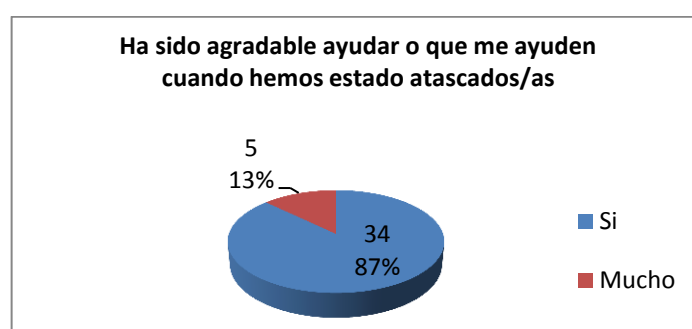


Figura 52. Trabajo de E2 Haiku mas arquitectura.

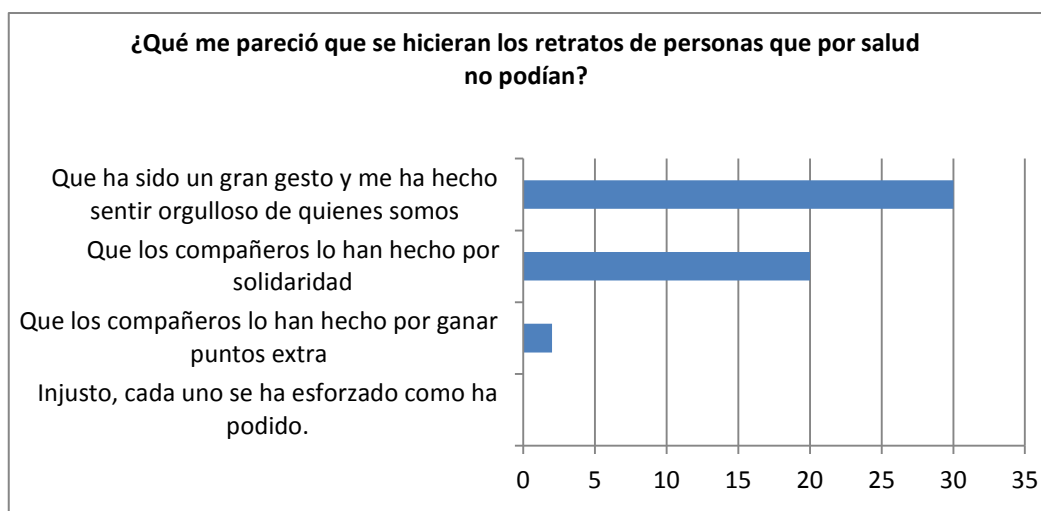
desvelándose como una chica muy divertida. A ella en concreto el proyecto le ayudó a encontrar no sólo su sitio en el grupo, sino que en casa empezaron a ver con menos resistencia su deseo de estudiar artes. En entrevista personal me contó cómo desde China sus familiares opinaban si era mejor o no que estudiase, cuestión que a ella le molestaba

mucho. Cuando sus ojos formaron parte del cartel anunciador mandó fotos a sus familiares que empezaron a reducir la resistencia, según me contó ella misma. Tiene interés por lo que nos revela de sus deseos el trabajo de la arquitectura más Haiku

Confirmaron el agrado que les ha supuesto trabajar cooperativamente.



La mayoría (excepto una persona) ha interpretado esa ayuda, en especial hacia los compañeros que tenían algún tipo de problema para participar, como algo hecho por compañerismo y solidaridad, siendo señalado como un gran gesto que ha cohesionado, identificándose con él, todo el grupo.



Comprobamos que la idea competitiva sobre las calificaciones ha quedado minimizada.

Preguntados en noviembre de 2016 sobre su impresión de si mejoraron como compañeros, de 21 encuestados, 13 dicen que mejoraron *suficientemente* y 7 que lo hicieron *bastante*, lo que podría indicar que visto en perspectiva la mejora la perciben como mayor que en el momento de terminar el proyecto. Esta idea también aparece reflejada en el siguiente comentario:

Lo recuerdo con mucho cariño y orgullo (...). Y ahora pienso que en ese momento nos sirvió para conectar con los compañeros. (Dcexpf, noviembre 2016).

#### - Buen humor en el aula

El humor en clase, el programar actividades de manera divertida se ha mostrado como un método muy interesante de vencer resistencias y ayudar a que el alumno se sienta cómodo en clase.

Encontramos múltiples alusiones a ello y aunque no hubo premeditación de usarlo en clase de manera integrada y normalizada, sí lo hubo respecto a algunas actividades que se diseñaron con intención de que fuesen divertidas. Es decir, el buen humor y las ganas de reír contaminaron el resto del espacio.

El humor y el verse libres para decir “inconveniencias” en clase, bajo la permisividad que daba la tarea surrealista, facilitó que se desinhibieran bastante en el tema artístico respecto a la idea de “hacer las cosas bien”.

Las grabaciones de los audios de los Haikus fueron un momento muy grato para todos y que ejemplifica que no se pierde ni eficacia ni autoridad, pues se pasaba en segundos de las risas al silencio para continuar grabando, comportándose el alumnado correctamente. Las grabaciones en francés y los fallos que se daban fueron muy divertidos. No dio tiempo de hacer los montajes de video en otros idiomas. La diversión en las tareas cooperativas hizo que fluctuasen mucho mejor las relaciones.

Enlace a [audio de grabación de Haikus](#) que ejemplifica el ambiente con que se realizaron las grabaciones.

La normalidad se retomaba con rapidez, entrando en una dinámica de normalización de lo que es divertido y merece ser disfrutado continuando luego con la tarea.

		<p><u>La risa en los Haikus</u></p> <p>BG a IC</p> <p>Tu hermosa luz Tu mirada profunda ...son como risas</p> <hr/> <p>IR a JC</p> <p>Ríete siempre Porque haciéndolo así Somos felices</p> <p>(Dta, febrero 2016)</p>
(Dfc, mayo 2016)	(Dfc, marzo 2016)	

Figura 53. Varios de humor en clase y en poemas.

En los comentarios añadidos libremente en el cuestionario de noviembre de 2016 se afirma que “aprendieron de forma divertida”, “un buen momento, divertido y muy didáctico”, “lo pasé genial”. Añadiendo además mensajes de añoranza por lo vivido.

### *Fricciones en el aula*

En el transcurso del curso se dieron situaciones tensas entre algunos alumnos, cuestión que podemos entender como normal entre personas no siempre afines y que se ven obligadas a compartir espacio durante seis horas diarias.

En los conflictos más graves que se dieron hay una constante y es que son iniciados por personas que han estado poco presentes en el proyecto o son ajenas al grupo, pero en contacto diario con ellos:

- Conflictos iniciados por alumnado que no está siguiendo el proyecto.

Veo a E9 que sale de la clase muy indignada, le pregunto a E4 y E1 que estaban con ella qué ha ocurrido y me cuentan que una compañera de clase pero del grupo de diversificación ha estado hablando del hermano de E9, contando que es gay, lo que ha molestado a E9 (...) E4 y E1 la apoyan y la animan y le hacen ver que están con ella, que no les haga caso. (Dcb, 15 mayo 2015).

- Son iniciados por alumnado que ha asistido poco al desarrollo del proyecto, bien por traslado de centro.

F9 Tiende a meterse bastante con F6, desde que F9 llegó siempre le pica con algún comentario y los demás le siguen el juego. Aprovechando que F6 sale a lavar pinceles comento esa actitud en general y les hago ver si a ellos les agradaría que les dieran un corte cada día. F9 dice que es sin mala intención y les dije a los demás que sencillamente se pusieran en el lugar de F6. (Dcb, 10 abril 2015).

O ausencia prolongada por ingreso en hospital:

Se produce un enfrentamiento entre A12 y A25 porque A25 ha sugerido por lo bajo a su compañero que A2, (...) pudiera estar embarazada (Dcb, 26 mayo 2015).

A 25, que es quien hace el desafortunado comentario, ha estado dos meses ingresado. A 12 le reprocha el comentario airadamente defendiendo a A2.

Otro suceso significativo se dio en el taller de la henna, A 20 iba a colaborar con E7 y A10 en la presentación de dicho taller, entre ellas dos hay fricciones porque A20 no quiere seguir el islam y A7 la presiona. A7 señaló en sus explicaciones qué dibujos y partes del cuerpo eran consideradas poco adecuadas para tatuarse y que se consideraban *haram* (pecado). A20 no participó en el taller

de henna porque estaban peleadas en ese momento, el siguiente suceso cobra sentido a la luz de dicha fricción con la compañera y con la madre por motivos religiosos

A20 en un momento de despiste entre el relativo barullo en la clase, se pinta un pene en la pierna con la henna, lo hablamos y se lo quita finalmente, esto podía suponer un problema para la madre ya que la madre es musulmana y esto sería especialmente hiriente. A20 está buscando este efecto. (Dcb, 19 mayo 2015).

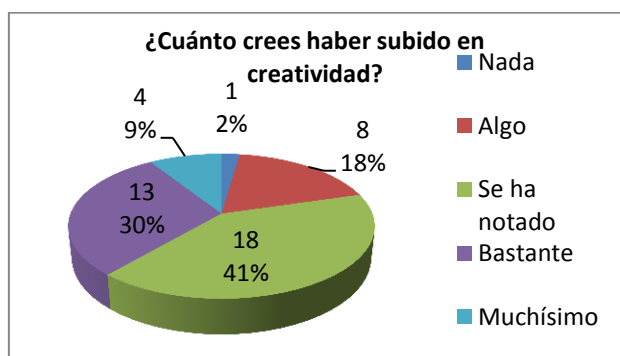
Todo esto me hizo suponer que al dibujarse el pene en la pierna estaba buscando deliberadamente molestar a quienes la estaban presionando para seguir los preceptos del Corán.

A20 me dijo que quería que la llevaran los servicios sociales, que entre su padre y su madre la estaban amargando. (Dcb, 8 mayo 2016).

#### 5.10 Desarrollo de la Creatividad

El punto de partida del nivel de creatividad de los tres grupos era muy bajo. No conservamos documentos previos al proyecto, pero antes de este, se invitó al alumnado a hacer propuestas para pintar un grafiti en una parte de la fachada del centro, se pospuso la iniciativa pues las propuestas eran muy poco creativas y sin apenas contenido ni objetivo que les aportase algo de interés, incluso con dibujos tomados de personajes Disney y sin relación entre las imágenes dentro de una misma propuesta.

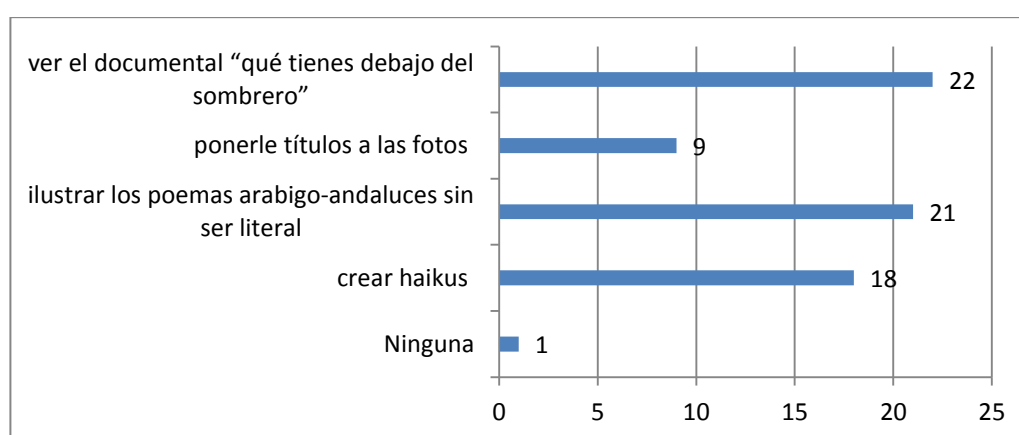
De sus propias opiniones sobre su relación subjetiva con el mundo del arte y con su evolución en la creatividad, dicen que se ha dado una mejora ostensible, creemos que relacionada con liberarse de prejuicios y de miedos sobre la estética, el estilo y la técnica:



(Dcf, junio 2015)

Sólo una persona permanece neutra al aumento de la creatividad, el resto reconoce su evolución en diferentes intensidades, dándose una franja media de 18 personas que sí lo han notado, 13 que lo han acusado bastante y 4 que lo han hecho muchísimo.

De las diferentes actividades que se diseñaron para estimular dicho cambio gran parte indica el documental *Qué tienes debajo del sombrero*, resulta así evidente que la película se ha revelado como una estupenda herramienta para trabajar bastantes aspectos del proyecto, a los mencionados en puntos anteriores añadimos la comprensión del sentido del arte y la desinhibición para producirlo creativamente sin importar el qué dirán.



Romper con los prejuicios estéticos era necesario para dar este paso. La segunda actividad que mencionan con altamente creativa es la de ilustrar poemas árabe-andaluces, cuestión que me ha sorprendido un poco, quizá porque me costó hacerles entender que la literalidad no era adecuada en una ilustración, creo que realizaron un esfuerzo por no ser literales y pensar metáforas. Sí estoy de acuerdo que en los Haikus se ha potenciado el pensamiento divergente y en cierto modo la escritura automática, usando metáforas y adjetivos evocadores no directos de manera más suelta.

En su opinión la actividad con que menos han desarrollado la creatividad es con la de "poner títulos a las fotos". No obstante dicho ejercicio rompió la dinámica de contención, corrección política y/o imitaciones, siendo un trabajo con el que se rieron bastante dándose lugar a trabajos muy buenos, potenciando la foto con el título que lo redondeaba y ampliaba el significado.



Algunos ejemplos de ello:




		
<p>Llanto Robótico, E3</p>	<p>Sentimiento seco, C. E5</p>	<p>Blanco rígido. E7</p>
		
<p>La colmena, A9</p>	<p>Bandolero, A25</p>	<p>Fósiles, A14</p>
		
<p>Aullido de la pared. E1</p>	<p>Boca de lobo. E2</p>	<p>Camino enigmático, F7</p>

Figura 54. Fotos y títulos (Dta, abril 2015)



En los Haikus, y gracias a la brevedad del poema que exigía simplificar y condensar cualidades en un solo adjetivo, lograron integrar metáforas o palabras de poder evocador en sus creaciones. Mostramos algunos ejemplos espectaculares que el lector de este trabajo no podrá disfrutar en toda su magnitud al no conocer a la persona objeto del poema pues en muchos está presente la metadescripción de manera muy sutil:

Tus ojos negros Como cristales rotos Son una magia	Sangre y calores El bosque en tu pupila Que le da amor	Tus ojos como unas brillantes lunas relajan mi ser
Y tu mirada Chisporrotea vida Valentía y calor	Ojos como unos Cielos oscuros, negros Y muy lejanos	Café oscuro Emerge tu brillante Mirada bella
Tus soles son tan Brillantes que no habrá Más oscuridad	Sus ojos de miel Reflejando la luna Solo para mi	La perla negra que navega en el mar de sus pupilas
Dulces luceros Son espejos del alma Delante, la luz	Ojos que reflejan Cuántas veces has llorado Cuántas veces has reído Mirada fija Sentimientos revueltos Que no salen de ti	En noche azul Tus ojos son como soles En luna llena
Tus ojos cielo Tu mirada espejo Tu piel invierno	Mirada fugaz Con su profunda luz Muestra tu alma	Mira la gran luz Que reflejan mis ojos Por valentía

(Dta, marzo 2015)

Pasado un tiempo 14 personas dicen que se *notó* la subida en creatividad y 6 que lo hicieron *bastante* (dexpf, noviembre 2016), lo que denota cierta estabilidad de la afirmación.

#### - *Mímesis*

A pesar de que progresivamente se iban desvinculando de la necesidad de tener que dibujar “bien” y hacer dibujos realistas, en la práctica nadie ha dado el paso de rechazar la figuración y lo más que se han acercado a darle un cambio a dicho enfoque ha sido mediante acabados con un trazo más expresionista, en los

que hay que decir que hicieron un esfuerzo en ser capaces de usar el pincel de manera suelta, sin miedo a usar texturas rayando con el pincel o veladuras superponiendo colores, su mayor inquietud era estropear la base dibujada. Estos son ejemplos de lo máximo que lograron soltarse pictóricamente.



Figura 55. Ilustraciones de poemas árabe-andaluces (Dta, mayo 2015)

#### - Pensamiento alternativo

Hemos encontrado profusión de ejemplos en los Haikus y en los títulos de fotos de pensamiento alternativo y divergente, les resultó más sencillo elaborar metáforas y giros con las palabras...

“Ojos sabor mar”, “El bosque en tu pupila”, “Tus soles son”, “Son espejos del alma”, “Color selva salvaje” (Dta, marzo, 2015).



“Diamante congelado” F4

“Pisando fuerte” F3

Figura 56. Fotos títulos.

... que con las ilustraciones, en las que hemos encontrado un número menor de ejemplos de ello.

Pocos de los dibujos y pinturas realizados han sido capaces, por sí solos, de transmitir metáforas visuales; cuando se han acercado ha sido porque tenían un soporte textual que contribuía al giro expresivo. Entre ellos destacan:



Figura 57. Ilustraciones poemas árabe- andaluces (Dta, mayo 2015)

- De la necesidad de vocabulario

Para dar forma a sus pensamientos y nuevos conocimientos, en gran parte de forma metacognitiva, empiezan a proliferar preguntas sobre términos que no todos se han verbalizado en el aula:

A20 me pregunta “Seño qué significa divergente” (Dcb 28 abril 2015).

F4 me pregunta qué significa “reivindicar” (Dcb, 6 marzo 2015).

A21 me pregunta significados de palabras. Cómo se dice el entramado de listones de las ventanas (Celosía) y audacia. (Dcb, 2 marzo 2015).

Todos ellos denotan interés por manejar términos que construyan sus ideas y que nace espontáneamente de sus intereses.

Así también encontramos una evolución en las definiciones de Arte y Cultura, que se dan metacognitivamente como proceso del cambio en su mentalidad tras lo experimentado en el proyecto, ya que en ningún momento se facilitó definición alguna de dichos términos.

Definición de Arte en cuestionario previo, septiembre 2014:

Destacan opiniones que giran entorno a las técnicas y también como forma de expresar sentimientos y pensamientos. Tiene presencia la

noción de belleza y de “don” innato, así como nociones de habilidad para ello, inspiración y términos confusos que lo relacionan con los movimientos artísticos. (Dcp, septiembre 2014)

Definición de Arte en cuestionario final, junio 2015:

Adquiere peso mayoritario la idea de que el Arte es la capacidad de expresar pensamientos, conocimientos y sentimientos. Se reduce la idea de que sea un “don” y disminuye la confusión al definirlo. (Dcf, junio, 2015)

Definición de Cultura en cuestionario previo, septiembre 2014:

Definiciones que hacen referencia a Conocimientos acumulados a través de los años, la historia de cada lugar, las costumbres, las creencias, algunas definiciones son incoherentes.

Definición de Cultura en cuestionario final, junio 2015:

Se llega a definiciones menos dispersas en las que se reflejan tres aspectos de la cultura, referida a modo de vida y de relación social, relativa a los conocimientos que se adquieren y al patrimonio histórico.

#### 5.11 Estímulo del potencial artístico individual y colectivo

Entendemos por potencial aquello que está latente en el individuo y que en determinadas circunstancias puede desplegarse en menor o mayor medida.

Dado que es complicado lograr un cambio de actitud total en una intervención educativa de unos cinco meses de duración, lograr activar el potencial de cada quién se consideró muy importante para el proyecto.

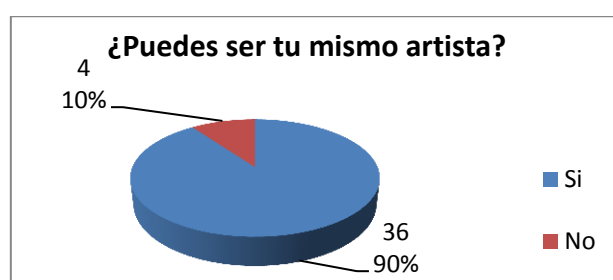
El potencial artístico tiene que ver con la capacidad de mejora del ser humano para crear y recrear de manera individual o en grupo. Está en relación

con la noción de capacidad, ser consciente de que uno es “capaz de”, es la llave para dar pasos progresivos de manera autónoma en la creación artística.

Encontramos indicios de que ese sentirse capaz se ha producido pues no sólo lo han reconocido a través de sus trabajos experimentándolo, sino que muchos han expresado su intención de no dejarlo olvidado. Algunas afirmaciones sobre *qué cosas pueden hacer con ayuda del arte* que apuntan en esta dirección dicen:

- Podemos aprender a expresarnos de otra forma diferente y aprender cosas nuevas.
- Con el arte se puede hacer cualquier cosa.
- Sentirnos mas seguros de uno mismo. (Dcf, junio 2015).

El 90 % de ellos se reconoce como artista potencial:



(Dcf, junio 2015)

Que se influyen y retroalimentan en el proceso, enriqueciéndose con el feed-back: comentario que señalaron como relevante del documental *¿Qué tienes debajo del sombrero?*

Del mismo modo que gotea la pintura gotean las ideas (Dac, marzo 2015).

El ver sus propias obras expuestas en un contexto diferente, incluso la simple proyección de estas en la pantalla grande de clase les hace cambiar su percepción hacia ellos.

Les sorprende mucho cuando ven las imágenes apareciendo en la pantalla E14. dice: ¡qué chulo! Cuando va apareciendo el trabajo de E1. (Dcb, 24 abril 2015).

Siendo conscientes además de que pueden contribuir a cambiar el estado de las cosas:

Desde obras hermosas para contemplar hasta otras que hace pensar.

Nos da cultura y nos hace ver cualquier cosa desde otro punto de vista. (Dcf, junio 2015).

Y que se puede hacer individualmente o en grupo, educando y expresando sus puntos de vista a la sociedad.

Todos podemos serlo (artistas) porque es un recurso muy variado que no depende solo de algo específico.

Porque todo el mundo puede expresar lo que siente a través del arte, unos mejor y otros peor pero sigue siendo arte. (Dcf, junio 2015).

El objetivo último es el acto intelectual y/o expresivo, uno no tiene por qué profesionalizarse:

Si a mi me gusta pintar o escribir puedo hacerlo sin tener por qué ganarme la vida con ello. (Dcf, junio 2015).

Lo importante es disfrutar con el trabajo artístico que se hace, esto contradice la primitiva idea de que el arte es terreno de unos pocos elegidos.

No importa no tener fama (Dcf, junio 2015)

Existe una consciencia de que parte del impacto que produjo la exposición final en el colegio a los demás, era ver todos los trabajos juntos.

- Precioso porque el conjunto de todos los dibujantes es un mar de ideas y emociones, emocionante por ver como piensan las personas.
- Porque se vio el esfuerzo de todos mis compañeros y el mío. (Dcf, junio 2015).

Y a ellos mismos el hecho de ser admirados por otros:

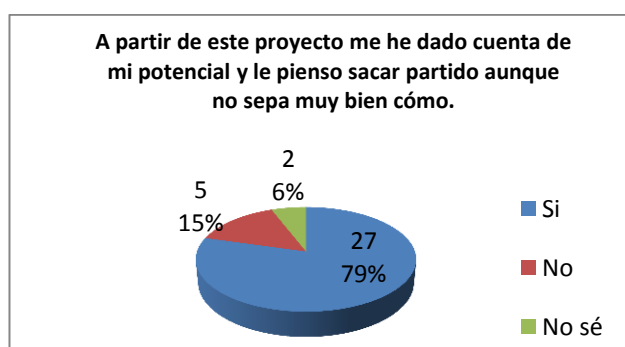
- Es un paso importante porque no esperaba que mis cuadros fueran a viajar ni a ser expuestos.

- Me parece súper emocionante que personas de otras ciudades y países puedan admirar nuestros dibujos.

- Que es un gran paso para que la gente reconozca el trabajo que hemos hecho.

- Creo que nadie de mi edad tiene la posibilidad de acceder a esto, me considero afortunada por poder realizar este trabajo. (Dcf, junio 2015).

Por último podemos creer que se ha estimulado el paso de la potencia a la acción en una mayoría considerable (79%) que se plantea seguir creando de manera amateur.



(Dcf, junio 2015)

En esta fotografía de la exposición final encontramos juntas a 5 alumnas de las 6 que han elegido un bachillerato artístico del grupo A.



Figura 58. Algunas de ellas que van a bachillerato de Artes



El hecho de que se fuesen a exponer los trabajos públicamente resulta claramente un revulsivo.

A20 en el viaje que ha hecho en semana santa a Marruecos ha perdido su mochila en el ferry, se había llevado en la mochila el bloc de dibujo, con trabajos acabados y con bocetos para sus tatuajes y se ha quedado sin nada... Le digo que no se preocupe por el dibujo de los ojos ya que los he visto hechos, ella dice que quiere hacerlos otra vez para que estén en la expo. (Dcb, 2 marzo 2015).

#### *- La posibilidad de empezar un Currículum Vitae artístico*

Les dije que quienes estuvieran interesados en que les acreditase la participación en las exposiciones con un certificado debían darme sus datos e *email* donde enviarles dicho certificado. Este fue solicitado por 23 personas del total (47%) de las que 4ºA es el 65,40%, 4ºE el 31,70%, 4ºF el 11,10%.

Se comentó en clase que si algunas personas se iban a dedicar al Arte, tener un certificado era muy interesante para su currículum. Lo solicitaron más personas de las que habían reconocido querer ir a un bachillerato de Artes, lo que refuerza la idea de que casi la mitad de todo el alumnado, aunque no fuesen a estudiar Arte, no querían alejarse del ámbito.

#### *- Encontrar el camino*

De la tendencia artística latente a desvelarse en algunos de ellos la pasión por el arte, y que tal vez el proyecto les ayudó a encontrarse:

(...) aunque suene muy exagerado, gracias a ese proyecto y a la clase de plastica de cuarto estoy estudiando el bachillerato de artes hoy porque me di cuenta que era lo que realmente me gustaba y que no se me daba tan mal como pensaba. (Dcexpf, noviembre 2016).

En el cuestionario que se les pasó para corroborar sus opiniones respecto a la adquisición de valores y destrezas artísticas llama la atención el afecto manifiesto sobre lo vivenciado en el proyecto, que reitera lo dicho en el cuestionario final, pero de manera más contundente:

- Es un trabajo del que nunca me desprenderé.



- Si se repite algún proyecto de nuevo sobre dibujos y que esté relacionado con otras culturas, u otro relacionado con arte, estoy dispuesta 100% a colaborar.
- Creo que es una oportunidad que en su momento no valoramos lo suficiente, pero que, yo al menos, hoy agradezco y recuerdo con mucho cariño.
- Uno de los mejores momentos de mi vida.
- Un recuerdo y una experiencia única e inolvidable que nunca repetiré y que me gustaría muchísimo repetirlo de nuevo.
- Una experiencia que se la contaré a mis hijos.
- Un cambio en todo, mental y con habilidades artísticas en las que mejoré. (Dcexpf, noviembre 2016).

## 5.12 Competencia Cultural y Artística

Para el logro de la Educación Intercultural se han desarrollado actividades que desarrollasen la Competencia Cultural y Artística desde el máximo número de descriptores posibles, implicando al alumnado en una actitud tanto receptora como emisora de información.

A continuación repasamos cada uno de los descriptores para ver en qué grado se ha logrado con cada actividad desde las dos subcompetencias principales que presentaba la LOE.

SUBCOMPETENCIA		TAREAS INTEGRADAS PARA EL DESARROLLO DE OBJETIVOS ARTÍSTICOS E INTERCULTURALES										
1		Salida cultural a la Alhambra	Safari fotográfico	Títulos fotos	Dibujos miradas	Dibujos Arquitect	Haikus	Diseños Henna	Debate documental	Árbol genealógico	Ilustración poema árabe-andaluz	Exposiciones
IPTOR	Apreciar a la creatividad implícita en la expresión de	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

ideas a través de diferentes medios artísticos.												
Apreciar el hecho cultural y artístico.	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	Si	Si	
Comprender la evolución del pensamiento a través de las manifestaciones estéticas.	Si	Si	No	No	Si	No	Si	No	No	Si	Si	
Considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.	Si	Si	No	No	Si	Si	Si	No	No	Si	Si	
Disponer de las habilidades y actitudes que permiten acceder a sus manifestaciones, de pensamiento, perceptivas, comunicativas y de sensibilidad y sentido estético.	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	
Poner en juego habilidades de pensamiento convergente y divergente.	No	Si	Si	No	No	Si	Si	Si	No	Si	No	
Tener un conocimiento básico de las principales técnicas y recursos de los diferentes lenguajes artísticos.	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	
Valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural y la importancia del diálogo intercultural.	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	

Tabla 49. Tabla integrada de Tareas y Subcompetencias de la CCA.



SUBCOMPETENCIA 2		TAREAS INTEGRADAS PARA EL DESARROLLO DE OBJETIVOS ARTÍSTICOS E INTERCULTURALES										
Creación, composición, implicación		Salida cultural a la Alhambra	Safari fotográfico	Títulos fotos	Dibujos miradas	Dibujos Arquitect.	Haikus	Diseños Henna	Debate documental	Árbol genealógico	Ilustración poema árabe-andaluz	Exposiciones
DESCRIPTORES	Utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute.	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
	Poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos.	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
	Disponer de habilidades de cooperación y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas.	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
	Emplear algunos recursos para realizar creaciones propias y la realización de experiencias artísticas compartidas	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
	Deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
	Interés por participar en la vida cultural.	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	Si	Si
	Interés por contribuir a la conservación del	Si	Si	Si	No	Si	No	No	No	No	Si	Si

patrimonio artístico y cultural												
---------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Tabla 50. Tabla integrada de Tareas y Subcompetencias 2 de la CCA.

En función de los objetivos con que dichas tareas fueron creadas podemos hacer una estimación de que en un índice completo o muy alto todas las tareas diseñadas cubren prácticamente todos los descriptores, mostrándose como muy adecuada la Competencia Conciencia y Expresiones Culturales para formar personas en valores de convivencia, respeto y mejora social de una manera constructiva, creativa, amena y no impositiva, en consecuencia, significativa y perdurable.

### 5.13 Resto de Competencias Básicas

Elaborado un cuadrante de cada competencia básica con las subcompetencias y descriptores de cada una de ellas hemos efectuado una estimación de su presencia en las tareas realizadas encontrando que se han trabajado el resto de competencias en distintos porcentajes.

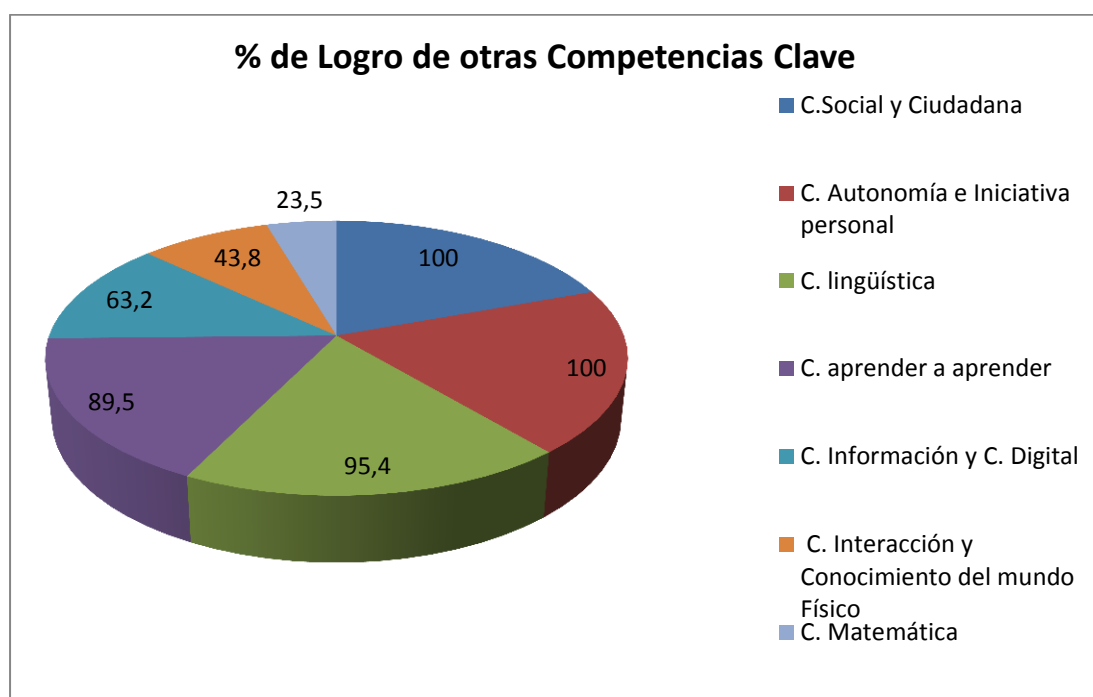
A partir de las Actividades diseñadas para Desarrollar la Competencia Artística y Cultural también se han logrado otras	
COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA	Muy alto
AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL	Muy alto
COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	Alto
COMPETENCIA APRENDER A APRENDER	Medio alto
TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL	Medio
COMPETENCIA EN LA INTERACCIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO FÍSICO	Medio bajo
COMPETENCIA MATEMÁTICA	bajo

Figura 59. Incidencia del proyecto en resto de competencias.

Tablas completas con subcompetencias e indicadores de logro en [enlace](#) y Anexo X.

Dentro de las actividades propuestas, se han trabajado los descriptores que recogen las subcompetencias de la “Competencia social y ciudadana” y “Autonomía e iniciativa personal”, en relación al proyecto, al 100%. “La Competencia Lingüística” y “Aprender a aprender” tienen unos valores de logro también muy elevados, 95,4 y 89,5% respectivamente. En menor medida, pero con un porcentaje por encima de la mitad está la competencia sobre el “Tratamiento de la Información y Competencia Digital” con un 63,2%.

Hay una menor incidencia en el logro de la “Competencia en la interacción y Conocimiento del mundo Físico” en un 43,8% y por último la “Competencia Matemática” con un 23,5%.



Estos valores están en función de las actividades diseñadas para potenciar la Competencia Cultural y Artística y la Educación Intercultural.

En el caso de este proyecto desarrollado, vemos que las actividades realizadas desde la Educación Artística son muy potentes para lograr la Competencia Conciencia y Expresiones Culturales, también es muy adecuada

para poner en práctica el resto de Competencias, especialmente aquellas que tienen que ver con las relaciones sociales y la comunicación en sus diferentes vertientes y el manejo de información y puesta en práctica de iniciativas.

Respecto a las Competencias que han tenido menor incidencia, en siguientes cursos se pueden completar/mejorar el diseño de tareas que fomenten el resto de competencias clave.

### *Las tareas realizadas*

Se han mostrado como altamente completas en su mayoría para el logro de los valores de la Educación Intercultural y de todos los indicadores de logro de las subcompetencias que dan forma Competencia Conciencia y Expresiones Culturales.

Valores Buscados Para la Educación Intercultural	Safari Fotog. Alhambra	Dibujos Miradas	Dibujos arquitectura	Haikus Ojos y arquitectura	Títulos fotos	álbumes	Henna	Arboles genealógicos	Ilustración	Poemas arábigo-
Autoestima										
Empatía										
Corresponsabilidad Social										
Prejuicios y Estereotipos										
Diversidad										
Respeto hacia los demás y sus culturas										
Cooperación										
Mejora de las relaciones del alumnado										

Tabla 51. *Relación óptima para el logro de valores interculturales desde las tareas realizadas*

## 6 CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

### 6.1 Cumplimiento de Premisa y objetivos

A partir de todo lo anterior, es factible considerar que **la Competencia Cultural y Artística/Conciencia y Expresiones Culturales** se muestra altamente adecuada y aconsejable para el logro de los valores de una **Educación Intercultural** al resultar facilitadora y potenciadora en la adquisición de dichos valores. Hemos llegado a estos resultados utilizando precisamente el Arte como base de las tareas que han propiciado el logro de los valores que definen la Interculturalidad, estamos con Albano y Price (2014, p. 96) en que “el arte tiende un puente entre todos los aspectos del ser, conecta la razón y la emoción, el sentimiento y el pensamiento, la intuición y la percepción” y que por ello defendemos que su uso competencial contribuye con solvencia a romper prejuicios y abrir mentalidades.

El primer objetivo general, *Examinar el logro de una Educación Intercultural desde el desarrollo de la Competencia Cultural y Artística*, es directamente representativo de la premisa, los resultados nos ofrecen datos estimados como muy altos en el logro de los valores de la Educación Intercultural trabajados desde tareas que desarrollan las subcompetencias de la Competencia Cultural y Artística (CEC).

Estas subcompetencias, que condensan todos los aspectos como receptores y como emisores de Arte y Cultura, han estado presentes en las diferentes tareas y su cometido ha sido el logro de diversos valores altamente deseables en el ser humano.

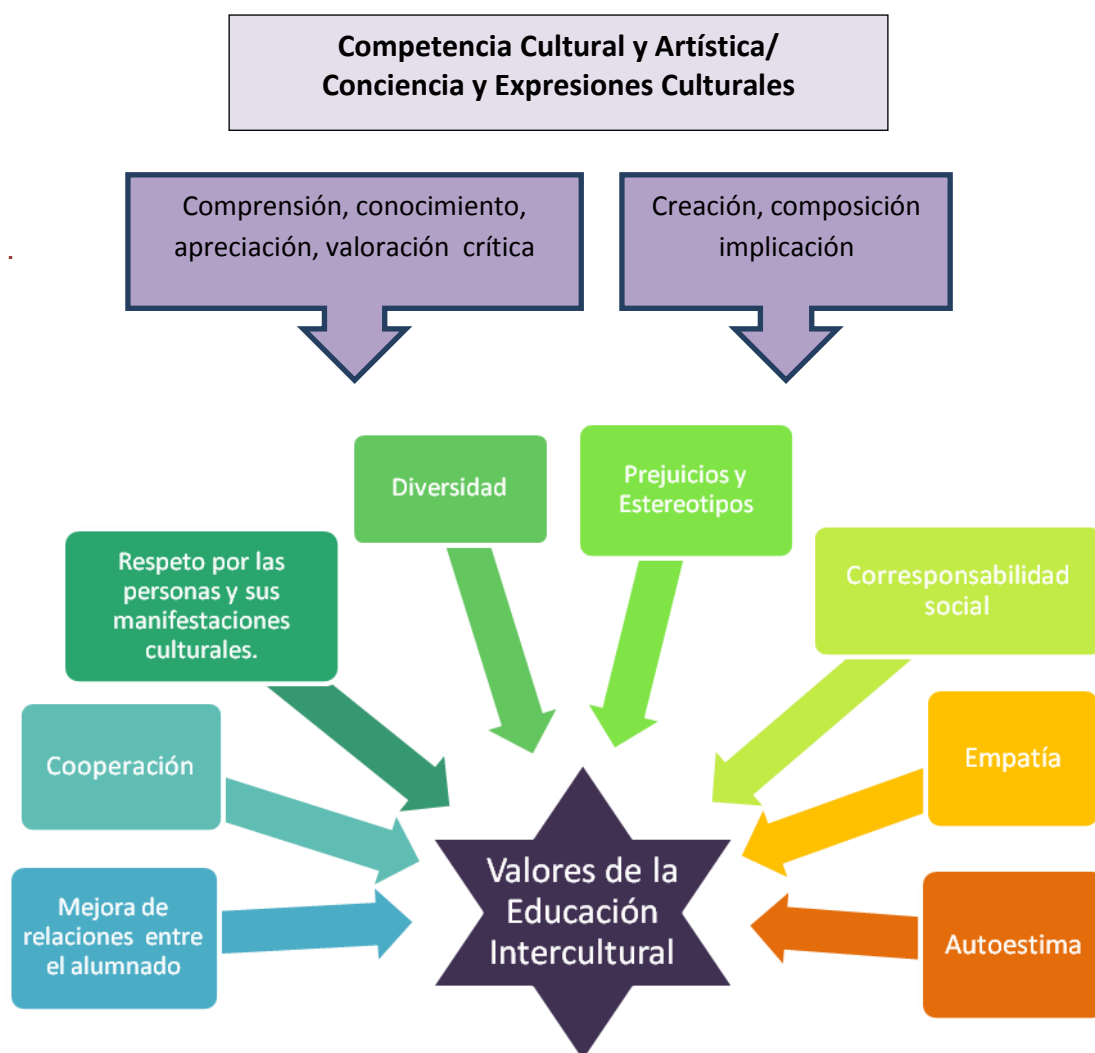


Figura 60. Adquisición de valores para la Educación Intercultural desde la Competencia y Subcompetencias Cultural y artística.

Casi todo el alumnado ha adquirido y desarrollado en distintos grados los valores de una Educación Interculturalista.

El segundo objetivo general *Evaluar el logro de la Competencia Artística y Cultural a partir de las tareas desarrolladas*, nos lleva a analizar cómo se ha implementado el proyecto.

Dado que en el sistema educativo español se sigue dando una enseñanza fragmentada por asignaturas, el peso del proyecto recayó sobre la Educación Plástica y Visual, con apoyo puntual de otras áreas como Lengua y Literatura, Historia e Idiomas, siendo la interdisciplinariedad real de difícil aplicación, no pudo



darse completamente o no supimos romper esas barreras que los horarios nos imponían.



Figura 61. Esquema de interacción EA y CCA para movilizar la educación intercultural en este proyecto.

**Las tareas** diseñadas para la puesta en práctica del proyecto lo han estado **en función de los indicadores de logro de la Competencia Cultural y Artística** (LOE) y al mismo tiempo persiguiendo el logro de determinados **valores interculturales**, como puede apreciarse en los datos del informe, el logro de los indicadores en cada actividad es en su mayoría completo.

Por ello afirmamos que las tareas han resultado altamente eficaces en su cometido.

**Las estrategias metodológicas** utilizadas han estado seleccionadas en función del logro de los objetivos. Se optó por metodologías participativas, la primera estrategia ha sido trabajar en un proyecto abierto en el que ha tenido participación el alumnado. En la parte del diseño inicial, debido a la necesidad de implementarlo en tres grupos simultáneamente y la urgencia temática intuida en principio, fue iniciado por la docente-investigadora derivando luego en propuestas del alumnado.

La estrategia más utilizada ha sido la del Trabajo Cooperativo, usando las técnicas de “grupos expertos”, “revisiones por pares” y “critical Friends”.

Todas las actividades realizadas con trabajo cooperativo han permitido no dejar atrás a quienes que no lograban el objetivo con facilidad. Ello ha contribuido a un buen ambiente en el aula donde la competición por las notas se disipó.

Para el alumnado trabajar cooperativamente ha resultado satisfactorio y gratificante haciéndoles considerar factible ayudar al resto e incluirlo en su posible catálogo de reacciones cuando en los dos últimos cuestionarios muestran una interiorización de esa actitud prosocial en la que ayudar es posible y hay quienes ya lo practican como voluntarios.

Comprobamos que los valores van a estar interrelacionados unos con otros, con lo que el logro en uno termina repercutiendo positivamente en otros, por ejemplo incentivar **el espíritu cooperador** en la Educación Intercultural tiene varios sentidos, por un lado se ayuda a las personas con mayores dificultades a lograr los objetivos rechazando la actitud competitiva que no conduce mas que a la insatisfacción de la mayoría, por otro lado se contribuye a formar personas con valores humanos y con mayores posibilidades de saber gestionar su vida, sobre esto Garalgordobil y Durá (2006) dicen que se ha confirmado que los programas de intervención para desarrollar la cooperación mejoran el autoconcepto entre los y las jóvenes, con lo que vemos además que el logro de valores crece retroalimentándose unos a otros.

Todos estos valores que se han ido progresivamente adquiriendo han tenido su efecto beneficioso en **las relaciones entre el alumnado**, que no han sido idílicas puesto que los grupos los genera el propio centro en función de las optativas elegidas, por lo que pueden darse incompatibilidades internas, pero siempre dentro de lo que se considera normal. Se da una afirmación mayoritaria de que las relaciones entre ellos sufrieron una mejora, por lo que afirmamos aunque con reservas, que esta mejora se dio.

**Respecto a la percepción de la evolución del potencial artístico** que el alumnado ha tenido afirmamos a la vista de los resultados que este ha mostrado un considerable cambio para mejor.

La búsqueda y fomento del potencial artístico tenía precisamente una intencionalidad motivadora y capacitadora para la iniciación en el pensamiento crítico y creativo y enriquecimiento en su abanico de aptitudes, este efecto ha

llevado a algunos a considerar el camino del Arte como una posibilidad profesional, lo que avala la noción de que, en distintos niveles, se elevó la percepción del potencial artístico de todo el grupo y en algunas personas hasta su nivel máximo.

Se ha constatado una mejora de **la empatía y actitud prosocial** en relación al desarrollo del proyecto, pero que en lo concerniente a la actitud prosocial ha ido consolidándose y creciendo con el transcurso del tiempo, excediendo los límites del proyecto, lo que valoramos como altamente positivo pues se ha logrado elevarlo y además de manera perdurable.

Creemos que el alumnado ha desarrollado su empatía comprendiendo mejor las circunstancias que pueden rodear a las personas de su entorno, las que emigran o que presentan alguna diversidad, mostrando predisposición a ponerse en el lugar de cualquier persona con un hándicap, planteándose una reflexión crítica de la situación antes de recurrir a los prejuicios, frases hechas o noticias sin contrastar y además se han revelado como tendentes a actuar ante una injusticia, interviniendo individualmente o movilizándolo a otras personas para actuar.

**La Autoestima y el autoconcepto** han ascendido como se deduce de las múltiples afirmaciones en que dicen verse “capaces de” una vez realizado el proyecto y que esto les ha causado gran satisfacción, sintiéndose de manera perdurable satisfechos y orgullosos del trabajo realizado.

**Los Prejuicios y Estereotipos** que tenían al comienzo del proyecto han disminuido gracias al conocimiento de otros aspectos no considerados sobre las personas inmigrantes o con algún hándicap, influyendo en el cambio también **la apertura y la flexibilidad mental ante la diversidad, la no competitividad y la empatía**. A pesar de que el alumnado seguirá expuesto a los prejuicios sociales de su entorno y aunque nos es imposible saber su posicionamiento futuro, creemos que sí ha arraigado en el grupo la actitud escéptica y crítica que cuestiona tanto las verdades absolutas como los clichés, los rumores sobre los demás y los comentarios de carga tóxica. Sobre todo, cuando es obvio que todo el mundo quisiera recibir el mismo trato justo por parte de los demás.

En el caso de la **Corresponsabilidad Social**, hay indicios de que han tomado conciencia de que ser un activo social es una opción plausible cuando

existen injusticias o actos que no comparten, especialmente si es contra alguien en situación de desventaja.

Tanto en los diálogos, como en los debates surgidos e interacciones artísticas se ha generado en el alumnado una **actitud abierta y receptiva hacia las múltiples formas de ser y expresarse, al derecho a ser diferente, a identificarse con su grupo cultural y manifestarlo abiertamente o a desvincularse del mismo si era deseo de alguien**. Referente a las resistencias encontradas hacia otras culturas, estas estaban basadas en prejuicios y desconocimiento, por lo que creemos a partir de los datos analizados y de los propios comentarios del alumnado que se ha dado un paso en la aceptación de quien en cualquier sentido es diferente, con lo que el respeto por las personas y sus manifestaciones culturales parece haberse logrado en un nivel alto.

Respecto a la importancia y logro de **la Creatividad y el desarrollo del Potencial Artístico individual y colectivo** estos han desempeñado el papel que permite amalgamar el campo de los valores Interculturales con el de la Competencia Cultural y Artística, puesto que ser creativos y tomar un rol de artista, nos pone en la situación de abarcar otros puntos de vista en busca de hallazgos y divergencias que den soluciones, no puede entenderse la creatividad si no es saliendo del camino ya trazado.

Al mismo tiempo el desarrollo del potencial artístico, a nivel individual o colectivo, nos ayuda a intervenir para cambiar aquello que no nos gusta del mundo o de nosotros mismos participando en nuestra propia transformación; el arte nos ayuda no sólo a transmitir mensajes complejos o simples, contribuye a seguir propagando la actitud crítica y escéptica con los dogmatismos y verdades no racionales, pues en este camino contra los fanatismos se hace crucial que los partidarios del diálogo y del entendimiento cuenten con herramientas para hacerse oír y ver, y el Arte es a nuestro parecer esa manera de hacerlo sin violentar, convenciendo. Por otro lado, el haber desmitificado con demostraciones, que para practicar el arte no es necesario ningún “don” ha contribuido a mostrarles caminos con los que se han hallado cómodos, abriéndoles una opción que les ha ayudado a sentirse felices con lo que hacen.

Respecto a la relevancia que tiene el despliegue del potencial artístico del alumnado en relación a nuestros objetivos interculturales partimos de afirmaciones como las de Torres y Caballero (1990) para quienes el pensamiento

y la acción crítica, vinculada con la responsabilidad y la libertad y por tanto con la mejora de la sociedad y la calidad de vida, debe ser potenciada en todas las personas y es la educación formal la que debería liderar ese impulso intervencionista. Con ello vemos, sumado a los datos analizados, que no sólo se ha logrado desarrollarlos, sino que su papel en el logro del resto objetivos ha sido relevante.

En este camino que vamos recorriendo recolectamos todo lo positivo que puede proporcionarnos *la Competencia Cultural y Artística (CEC)*, pues condensa en sus objetivos explícitos y latentes, todo aquello que creemos necesario para que un ser humano luche por una sociedad mejor; Y una mejor sociedad no puede entenderse sin comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, dándose la posibilidad de que pudieran utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas al mismo tiempo como parte inalienable de la riqueza y patrimonio de los pueblos. Una vez que las personas descubren su capacidad generadora, es fácil que sientan interés por participar en la vida cultural y velar porque los vestigios que forman parte del patrimonio (en cualquier ámbito) sean cuidados y conservados. Como dicen Albano y Price “todos podemos adoptar la forma de mirar el mundo de un artista, pues no es más que una extensión de la capacidad innata de todo ser humano” (2014, p. 91), lo que se necesita es que por nuestra parte ayudemos a sacar a flote esa capacidad que todos tenemos en potencia. Cuando el profesorado hacemos esto posible, logramos integrar una actitud en la personalidad de los educandos y hacerla perdurable, al respecto manifiesta Chomsky (2014, s.p.) que “Gozar con el descubrimiento y la creación, (...) es lo que te permitirá comportarte de manera independiente fuera del aula, fuera del curso”.

Por ello concluimos que los objetivos han sido logrados todos, la mayoría en niveles considerables. Condensamos los hallazgos en tres asertos:

#### Aserto 1

*La Competencia Cultural y Artística (Conciencia y Expresiones Culturales) se muestra idónea para lograr los valores de una Educación Intercultural.*

## Aserto 2

*Las tareas propuestas, interdisciplinares o no, han resultado muy adecuadas para el logro de la Competencia Cultural y Artística (Conciencia y Expresiones Culturales).*

## Aserto 3

*Las metodologías activas se han mostrado muy adecuadas para el logro de los valores de la Educación Intercultural.*

## 6.2 Discusión de datos

Hemos afirmado que puede lograrse los valores de una Educación Intercultural desarrollando los indicadores de la Competencia Cultural y Artística/Conciencia y Expresión Cultural, sin embargo no podríamos decir que haya sido la única en facilitar su adquisición, sino que esta ha visto potenciada su acción por las Competencias Lingüística, Social y Ciudadana y la Competencia Autonomía e Iniciativa Personal.

Esto viene a matizar la afirmación ya que, aunque es evidente que se ha mostrado altísimamente adecuada, hacer una afirmación taxativa supondría haber realizado tareas en las que se excluyesen otras competencias y esto resultaría contraproducente en nuestra opinión, por ello sí podemos decir que la intervención ha sido liderada por la CCyEC, con la participación menor de otras competencias.

En el mismo sentido, vemos que la Educación Plástica y Visual se ha mostrado perfecta para el cometido encomendado, creemos que con mayor facilidad y eficacia que desde otras áreas, lo cual no implica que no pueda lograrse una Educación Intercultural sin la presencia de la CCyEC o de la EPV, nuestra afirmación no es excluyente sino que afirma la idoneidad por encima de otras competencias o áreas.

Respecto a la adquisición de valores estimamos que unos han sido más desarrollados que otros, pero igualmente, incluso en los casos de menor logro, se ha dejado el germen que dará fruto cuando la experiencia y la madurez del alumnado les lleve a consolidar su posicionamiento vital. Esta idea va cobrando peso cuando preguntados dos cursos después, no sólo se confirma perdurabilidad sino que el alumnado ha aportado reflexiones que corroboran que la semilla de dichos valores ha continuado creciendo de manera autónoma y saludable.

Hemos afirmado que se ha logrado subir la autoestima y el autoconcepto. Podría objetarse que no parece suficiente una intervención de seis meses para elevar la autoestima de alguien, pero sí contamos con evidencias muy claras de que se ha logrado mejorar su autoconcepto y con ello, por concatenación, en algo se eleva su autoestima. Cazalla-luna y Molero (2013) indican citando a Hausssler y Milicic que en la etapa de formación del autoconcepto en el adolescente, denominada del *sí mismo interior*, este busca describirse en términos de identidad, haciéndose esta etapa cada vez más diferenciada y menos global. Aunque gran parte de su autoconcepto ya está construido, esta es la etapa crucial para definirse en términos de autovaloración social, por ello las vivencias que tengan en este periodo van definir gran parte de sus vivencias de éxito y fracaso y, por tanto, van a reforzar o introducir cambios en su autoconcepto.

Podemos decir que, aunque sea en distintas intensidades, cada alumno ha contado con una experiencia artística que la mayoría ha catalogado como muy relevante y significativa en sus vidas. Frases que encontramos en el cuestionario final como “Que ha sido una de las mejores experiencias de mi vida” (Dcf, junio, 2015) encontrada nuevamente en el cuestionario expostfacto, dice mucho de cómo han encajado el proyecto en su experiencia personal; también el hecho de exponer en el colegio, la universidad de Málaga y en la de París les impactó bastante y han reiterado en sus comentarios la idea de “ser afortunados” con la experiencia, lo que indica que se ha producido una reflexión sobre cómo el hecho les afecta.

Aún entendiendo que no es significativo tener sólo una experiencia positiva puesto que el autoconcepto no es más que un aspecto de la autoestima y que el alumnado se encuentra cada cual inmerso en su propio ambiente, el cual desconocemos. Pero opinamos que, si como dicen Vera y Zebadúa (2002), el



autoconcepto se considera una necesidad humana profunda y poderosa, básica para la vida sana y para la autorrealización, es de esperar pues que el alumnado se aferre a los pequeños triunfos que va teniendo para salvarse de, o contrarrestar, autopercepciones más negativas. Se han presenciado evoluciones en la afirmación que el alumnado mostraba de su aspecto exterior y que en el caso del vestuario árabe/musulmán, que aunque fue puntual, les facilitó un reconocimiento grupal que cambió la percepción de todos, sobre este aspecto Jódar Miñarro (2012, s.p.) resalta la importancia del gesto pues “vestirse o atuendarse es un estado y una acción de reafirmación personal entre otras muchas cosas”, y como tal lo valoramos ya que no se pretendía que cambiasen su modo de vestir, sino que lo apreciaran, dejando la puerta siempre abierta a su propia voluntad de expresión individual.

Por ello creemos que el proyecto es, al menos, un agarradero de éxito al que asirse y sobre el que continuar construyendo si como dicen los mismos autores la autoestima se construye y se va formando a lo largo de la vida con los mensajes y valoraciones que nos dan las personas cercanas como nuestros familiares, profesorado y amistades.

La mejora en cadena que ha podido producirse al reforzar **la autoestima**, es porque consideramos que **está relacionada con el desarrollo del resto de valores**, si se eleva la autoestima, tendremos una mayor probabilidad de que el resto de valores trabajados den resultados positivos tal como afirman en su estudio Garalgordobil y Durá (2006, p. 57) “con mayor probabilidad, los adolescentes de ambos sexos con altas puntuaciones en autoconcepto y autoestima son cooperativos (...) son estables emocionalmente, sociables y responsables”, es decir, se estaría caminando en el mismo sentido para contribuir en la formación de una personalidad positiva, que es la que la Educación Intercultural incentiva, afectando y contribuyendo además a las adquisición del resto de valores.

Habitualmente el currículum explícito y oculto en los centros escolares está dirigido hacia el alumnado autóctono, y reconocemos que en nuestro propio proyecto se haya dado una descompensación en la atención a las diversas culturas; en principio el proyecto buscaba que el alumnado inmigrante se encontrase reflejado en el currículum, pues como dice Goenechea (2006, p. 8):



La falta de valoración del grupo de pertenencia de algunos alumnos por parte de la escuela y la sociedad, junto al hecho de no ver reflejada su cultura en el currículum lleva en ocasiones a que algunos de ellos tengan una baja autoestima.

... dándose “transfuguismo étnico” y “conductas de evitación” que han sido observadas durante largo tiempo por la profesora-investigadora y que en parte avivaron el deseo de este estudio.

Ciertamente se ha dado una sobrecarga temática con la cultura árabe restándole protagonismo a otras presentes en los grupos. En el momento en que se realiza el proyecto coincide con tensión social contra los musulmanes/árabes indiscriminadamente y esto planteó la necesidad de centrarnos en ella en detrimento de la cultura de otros componentes de los grupos, cuyos aspectos sí se trataron en conversaciones grupales, especialmente las Suramericanas ya que eran ejemplo perfecto para mostrar la fluctuación de las migraciones de Europa a América y viceversa, pero no en la misma profundidad. La decisión de priorizar la cultura árabe en el estudio es asumida por la profesora-investigadora como algo emergente y necesario en ese momento, porque era justo lo que el alumnado de ascendencia árabe necesitaba para frenar el rechazo y modificar el prejuicio que se estaba empezando a generar.

Por otro lado, el alumnado autóctono debía conocer muchos aspectos de su propia historia que estaban desconociendo precisamente por ese sesgo en el currículum.

En relación con la aceptación y valorización de las diversas culturas, encontramos que una alumna esperó casi a final de curso, cuando hicimos el árbol genealógico, para decir que tenía ascendencia gitana y además no entregó su árbol, siendo de los pocos trabajos que dejó sin entregar, por lo que en este caso no podemos decir que se haya logrado transmitirle esa seguridad y orgullo por sus raíces a esta alumna, ni ha podido vivenciar el reconocimiento como han podido hacerlo los demás.

Respecto al logro de generar **Corresponsabilidad social** lo relevante y lo que indica que se ha contribuido, aunque sea grupalmente, es que con las

exposiciones como producto final, han mostrado una actitud diferente en un momento en que lo cómodo era dejarse llevar por el prejuicio o la opinión social respecto al colectivo árabe. Encontramos que al menos se ha cumplido con dos puntos muy importantes de los que la Fundación Corresponsables<sup>8</sup> anima a seguir:

1. Compartir y contribuir a la idea de que la construcción de un mundo más justo, sostenible y solidario es posible; poniendo en valor conceptos como la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto, el esfuerzo o el beneficio compartido.
2. Ejercer la corresponsabilidad con nuestro entorno, comprometiéndonos con su desarrollo, impulsando la equidad social, la no discriminación por género, religión, raza o cultura, el respeto al medio ambiente y defendiendo los derechos humanos y el diálogo y debate permanente, demostrando que actuar es la mejor manera de contribuir al progreso de la sociedad.

Hemos visto otros indicios en el cuestionario expostfacto de sus deseos de ayudar, que algunos ya practican y en documentación de adecuación referencial, como que se adherirían con agrado a colaborar en causas justas cuando en mensajes personales de agradecimiento, despedida o felicitación navideña han insistido en que cuente con ellos para lo que necesite, refiriéndose a proyectos artísticos o labores de voluntariado. Son jóvenes y se sienten más seguros si otra persona lidera la acción, pero podemos pensar que en un futuro próximo sí contarán con la seguridad y bagaje para iniciar ellos mismos acciones solidarias.

Puede generar dudas no señalar cual es el punto adecuado en que alguien mantiene su cultura en un entorno diferente o cuanto es aceptable que renuncie a ella con tal de integrarse, sobre esto Luque afirma que “normalmente toda integración supone un cierto grado de pérdida de la identidad cultural” (1995, p. 97), se está comprendiendo con ello que quien se integra termina realizando algún ajuste entre su cultura y la nueva, pero que debe ser el sujeto quien gradúe cuánto quiere integrarse en la cultura receptora de manera libre, sin que se vea inducido a rechazar la suya si quiere verse aceptado, y esta posibilidad pasa por

<sup>8</sup> <http://www.fundacioncorresponsables.org/manifiesto.php>

no sentir rechazo por parte del grupo social. De estas fusiones culturales surge un mestizaje creativo que otorga riqueza a la sociedad.

Hay que señalar que en el cuestionario final el diseño de la pregunta “han mejorado las relaciones con los compañeros” no es correcto porque no se especifica el punto de partida de la relación, que en unos casos sería buena y en otros puede que no, por lo que las respuestas no ofrecen una respuesta clara. Aparentemente sí se dio dicha mejora, aunque es una afirmación que presenta debilidades.

En el cuestionario ex post facto ante la pregunta si creen que mejoraron como compañeros y compañeras encontramos una puntuación más baja en relación al mismo tema que en el cuestionario final. Cabe pensar como posible explicación que la percepción de sus actuaciones como compañeros han sido evaluadas por ellos mismos más severamente con el paso del tiempo, o bien que la reducción del contacto con el grupo influya en la percepción de dicha mejora. En todo caso los datos se siguen manteniendo en niveles óptimos como para afirmar que se dieron mejoras en las relaciones entre el alumnado.

Se da una diferencia de criterios entre el alumnado y la profesora-investigadora cuando hablan de qué actividades han potenciado más su creatividad.

En opinión del grupo la actividad con que menos han desarrollado la creatividad es con la de poner títulos a las fotos, sin embargo en opinión de la profesora-investigadora esto no es así ya que se alcanzó un alto nivel artístico al lograrse juegos metafóricos y visuales excelentes. Es posible que si hubiéramos contado con tiempo para ver, recrearnos y analizar grupalmente los trabajos de los títulos, hubieran tenido una percepción distinta del logro adquirido. Es posible que también pese el percibirlos como menos influyentes el hecho de que no fueron impresos para las exposiciones y su publicación fuese sólo virtual.

Hay que objetar que no se ha contado con una evidencia firme de punto de partida en cuanto a su empatía, mas que sus propios comportamientos en el aula entre los compañeros, además, en el centro suelen realizarse actividades esporádicas para su fomento, por lo que no se podría afirmar que el proyecto haya sido la fuente única de esa mejora en la empatía del alumnado.

La participación del profesorado presentó fisuras salvables generadas por la falta de concreción de los tiempos y también por la diversidad del profesorado y

de los grupos. En algunos casos la falta de participación de profesores en algún grupo fue suplido por la profesora-investigadora sin que ello fuese mucho problema, pero sí dando pistas importantes para una mejor coordinación en cursos sucesivos.

Respecto a los problemas con las técnicas cooperativas, estas se dieron por una delegación de la profesora. Técnicamente resultó problemático el que ellos mismos hiciesen los grupos sin mi intervención ya que se juntaron por afinidad dándose grupos que no rendían al darse el “efecto polizón” en más de un componente del grupo, que al no cumplir con su cometido de traer el material necesario o trabajar su parte causaba una rémora en su grupo de trabajo, por lo que encontramos que tratando de estimular la autonomía, se dio en dos grupos del 4ºA momentos de irresponsabilidad, resultando difícil en ocasiones reconducir la situación sin romper los grupos, y esto dio lugar a lo que ellos han interpretado como “presión por mi parte”.

Se produjo un desfase entre la flexibilidad relativa para acabar las tareas y los ritmos que en cooperativo deben seguirse, debido esto a la poca pericia de la profesora-investigadora y a lo comentado anteriormente sobre el efecto polizón.

### 6.3 Credibilidad del estudio

Para que las afirmaciones hechas sobre los objetivos de nuestro estudio tengan solvencia vamos a hacer un repaso de las acciones emprendidas para lograr credibilidad, centrándonos en las que propone Guba (1981) para su logro:

#### *Credibilidad*

El proyecto consta para su análisis de múltiples partes que forman un todo y que aunque se pueden estudiar aisladamente, todas juntas han dado forma al resultado de fomentar una serie de valores deseados en el alumnado. Siguiendo las recomendaciones de Guba para asegurar la credibilidad del estudio se ha recurrido a algunos métodos durante y después del proyecto, estos han consistido en **Trabajo prolongado** en el mismo lugar, conociendo a la gran mayoría del alumnado de antemano y no resultando por ello extraña la profesora-

investigadora a los grupos, quienes se desenvolvían con total naturalidad. La **Observación persistente**, que ha permitido seleccionar en función de su relevancia la cantidad de información que se ha dado en el periodo que ha durado la investigación. El investigar con tres grupos ha facilitado la **Triangulación** durante el estudio entre ellos, facilitando el contraste hallando coincidencias y divergencias.

Posteriormente a la finalización del proyecto los métodos utilizados para la credibilidad del mismo han consistido en determinar si existe **Corroboración** en los hallazgos entre los distintos datos, considerándose en ocasiones explicaciones alternativas cuando un hallazgo presentaba fisuras. Debido a la cantidad de material disponible, se ha contado con el recurso de **Material referencial** en momentos en que se ha buscado contrastar algunos hallazgos.

Por último, dado que año y medio después parte de los tres grupos estaban accesibles a la profesora-investigadora se les ha pasado un cuestionario resumido a una muestra aleatoria, casi la mitad del gran grupo, en el que aparecían preguntas que interesaba confirmar o **Comprobar con los participantes** la consistencia y perdurabilidad de las respuestas pasado un tiempo.

En función de estas medidas, creemos que se han aportado conclusiones que muestran isomorfismo entre las percepciones del alumnado respecto a la experiencia partiendo de sus propias respuestas, o extraídos de sus trabajos o de la observación participante de la profesora-investigadora. Es cierto que se ha estado en contacto con los grupos tres horas a la semana, durante todo un curso escolar, de los que más de seis meses han sido destinados al proyecto, y que el resto del tiempo, que es mucho, no se ha podido tener constancia de otras intervenciones que hayan podido influir en el alumnado; pero, de ocurrir esto, se daría modificación en uno o varios sujetos, pero no en todos; lo que nos hace pensar que los resultados son creíbles ya que además existen entre ellos pocas discrepancias, es decir, en lo que respecta a sus impresiones los datos no presentan apenas dispersión.

### *Transferibilidad*

El mismo estudio, con las mejoras posibles que se han detectado, se sigue llevando a cabo en el mismo centro escolar, con grupos similares, aunque con contextos históricos levemente diferentes y se observa logros similares en los mismos objetivos. Creemos en todo caso que este estudio no pretende una generalización absoluta, sino presentar posibilidades para potenciar la Educación Intercultural y la Competencia Cultural y Artística, el proyecto debería estar siempre adaptado a su contexto, que en cada caso será distinto.

No obstante creemos, por lo experimentado, que en condiciones similares los resultados tendrían que ser positivos porque el alumnado responde con entusiasmo a los nuevos estímulos, al trato considerado, a la relevancia personal de cada uno, a incentivar el buen trato entre el grupo, a la gratificación que supone la elevación del autoconcepto, a aprender con sentido del humor, a la relajación que supone el aprendizaje no competitivo y sí competencial. Todos estos elementos comunes aplicados a contextos similares deben producir beneficios similares, salvando las posibilidades puntuales que puedan hacer diferir un caso de otro.

No obstante se ha facilitado información gráfica, descriptiva, suficiente y accesible tanto en anexos como online para su consulta que permitirán a quien lo desee determinar si el proyecto es transferible a otro contexto.

### *Dependencia*

Se ha encontrado estabilidad en los resultados encontrados en distintos **métodos** que se han **solapado** en la observación o extracción de información sobre centros de interés apriorísticos, también el llevar a cabo el proyecto en grupos diferentes consideramos que viene a sustituir la réplica paso a paso, dada la imposibilidad de hacerlo de manera real, ello al menos nos ha permitido ir comparando frecuentemente los resultados intergrupales.

### *Confirmabilidad*

A lo largo del informe se han ido triangulando los datos disponibles que confirman entre ellos la estabilidad de los hallazgos y en la discusión de datos se ha reflexionado sobre posibles incongruencias o fallos de los métodos utilizados.

Igualmente se ha recurrido a pasar un cuestionario ex post facto dieciséis meses después en el que se confirman hallazgos y se discuten y matizan con ellos las afirmaciones sobre los hallazgos previos, teniéndose presente que debido al intervalo temporal factores ajenos al estudio, como la maduración del alumnado, pueden hacer diferir las respuestas, tal como indican Abad, Garrido, Olea y Ponsoda (2006) se ha procurado dejar un tiempo suficiente entre los dos cuestionarios para minimizar el efecto del recuerdo de lo respondido en el cuestionario anterior.

Dado que es difícil mantener libre de sospecha la neutralidad de la profesora-investigadora, se ha procurado compensar con la confirmabilidad de los datos producidos. Se ha pretendido basar el estudio en el conocimiento proposicional pero inevitablemente el conocimiento tácito de lo que acontece debe tener un peso a considerar (Polanyi 1958 en Guba 1981), aunque este sea en ocasiones difícilmente avalado con pruebas pues la ausencia de las mismas no implica su inexistencia, recurriendo al aforismo de Polanyi “conocemos más de lo que podemos decir”; por muchas descripciones e informaciones que se aporten, sólo la profesora-investigadora conoce suficientemente al alumnado como para defender ese derecho de interpretar algunos datos, ante la imposibilidad de hacer que el lector de este estudio conozca en mayor detalle a todos los sujetos que han desarrollado el proyecto.

#### **6.4 Propuestas de acción**

El proyecto se plantea como cíclico durante un periodo indeterminado de tiempo, cada año de nueva intervención se incluirán las mejoras que la docente-investigadora vea convenientes tras analizar los resultados, siendo algunas de ellas las siguientes:

- Potenciar el uso de la Biblioteca Multimediática mediante proyectos Artísticos que fomenten la interculturalidad.

En este momento se está definiendo un proyecto de colaboración artística física y virtual entre los centros de Dresden (Alemania) y Antalya (Turquía), colegios que también han sido beneficiarios de una BIM, con el

nuestro. Se culminaría dicho proyecto con una exposición artística internacional, física y virtual.

- Incluir de manera explícita el Humor en la Metodología docente, pues de manera evidente reporta beneficios en el clima de clase y en la motivación del alumnado.
- Realizar actividades y tareas desde el primer ciclo de la ESO que fomenten la creatividad.

### 6.5 Nuevas líneas de investigación

A lo largo del análisis de datos se han localizado correlaciones interesantes que pueden ser motivo de estudio. En unos casos están en relación con el área desde la que se investiga como:

- La incidencia en las aptitudes artísticas y la alta autoestima en el alumnado que tiene entornos familiares artísticamente estimulantes.

Se ha encontrado relación entre los alumnos que tenían buen ambiente artístico y cultural en sus familias con unas definiciones más acertadas de lo que es el Arte y la Cultura, que el alumnado cuya experiencia artística y cultural familiar era pobre o nula. Esta misma relación se producía con las aptitudes y con la autoestima. Seguramente esto ya es un tema muy ampliamente estudiado, nosotros sencillamente hemos corroborado la conexión, pero aportamos el matiz de que esto es modificable si la escuela compensa esa carencia desde temprano, pues en nuestra investigación hemos evidenciado mejoras en apenas seis meses.

- Se ha constatado que alumnado con baja autoestima o bajas aptitudes artísticas mostraba resistencias a realizar los trabajos.

-Creemos que puede resultar altamente interesante el estudio sobre la Competencia Conciencia y expresiones Culturales desde otras áreas del currículo escolar para mejorar su implementación en territorios supuestamente alejados, pues como hemos visto en la LOE y en la



LOMCE existen asignaturas que no explicitan la relación con la competencia CA/CEC como campo de intervención.

Ello nos hace ver que el camino por delante para definir mejor las relaciones existentes entre todas las áreas de secundaria con la Competencia Cultural y Artística (CEC) sigue abierto y disponible para ser transitado e investigado con mayor profundidad.

## 7 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, F. Garrido, J., Olea, J. & Ponsoda, V. (2006). *Introducción a la psicometría, teoría clásica de los tests y teoría de la respuesta al ítem*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Abdallah-Pretceille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 123-32.
- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Abenoza, R. (2004). *Identidad e Inmigración: Orientaciones Psicopedagógicas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Los Libros de la Catarata.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en Educación Artística*. Barcelona: Octaedro/EUB.
- Aguado, M. T. (1991). La Educación Intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones. En M. C. Jiménez Fernández (coord.), *Lecturas de Pedagogía Diferencial* (pp. 87-104). Madrid: Dykinson.
- Aguado, M. T. (1996). *Educación Multicultural: su teoría y su práctica*. Madrid: UNED.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Albano, A. A. y Price, G. (2014). Artes plásticas. En C. Clouder (dir.), *Artes y emociones que potencian la creatividad* (pp. 89-104). Santander: Fundación Botín.
- Álvarez, S., Pérez, A. & Suárez, M. L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias.
- Alsina, P. (2010) "Competencia cultural y artística: ámbito común". En S. Pedrera (coord.), *Códigos artísticos y desarrollo de la expresión en la competencia cultural y artística* (pp. 6-25). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
- Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A. & Ibarretxe, G. (2009). *10 ideas clave. El aprendizaje creativo*. Barcelona: Editorial GRAÓ
- Arroyo González, R. (2000). *Diseño y desarrollo del currículum intercultural: los valores islámico-occidentales*. Granada: Universidad de Granada.

Arroyo González, R. (2001). Dependencia e independencia de valores por edad y cultura: Presupuestos del currículum intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 153-182.

Austin Millán, T.R. (2000). Para comprender el concepto de cultura. *UNAP Educación y Desarrollo*, 1.  
Recuperado de [www.estudiosindigenas.cl/educacion/compcult.pdf](http://www.estudiosindigenas.cl/educacion/compcult.pdf)

Austin Millán, T.R. (2001). *Relación entre el Arte y la Cultura. Seminario de Análisis Cultural de la Agrupación Cultural de Temuco*.  
Recuperado de <http://www.lapaginadelprofe.cl/arte/Artecultura/arteycultura.htm> (última consulta el 25/11/2016)

Barragán, J.M. (1995). Para comprender la Educación Artística en el marco de una fundamentación crítica de la Educación y el Currículum. *Rvta. Interuniversitaria de formación del profesorado*, 24, 39-63.

Bettelheim, B. (1982). *Educación y vida moderna*. Barcelona: Crítica.

Boelt, W. & Prud'homme, M. (11 de septiembre de 2013). 232 millones de migrantes internacionales viven fuera de su país en todo el mundo, revelan las nuevas estadísticas mundiales sobre migración de las Naciones Unidas.  
Recuperado de [www.un.org/es/ga/68/meetings/migration/pdf/press\\_el\\_sept%202013\\_spa.pdf](http://www.un.org/es/ga/68/meetings/migration/pdf/press_el_sept%202013_spa.pdf) (última consulta el 10/9/2016)

Bolívar, A. & Pereyra, M.A. (2006): El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En Rychen, D.S. Y Salganik, L.H. (eds.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 1-13). Málaga: Aljibe.

Caballero Guiral, J. (2001). Lynn Margulis. La vida como libertad y cooperación. *Asparkia: investigació feminista*, 12, 137-140.

Calvo Buezas, T. (2000). *Inmigración y racismo. Así sienten los jóvenes del siglo XXI*. Madrid: Cauce Editorial.

Cano Gestoso, J.I. (2002). *Los estereotipos sociales: el proceso de perpetuación a través de la memoria selectiva* (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid.

Castañer, E. A. (2014). El aprendizaje y el trabajo cooperativo en las aulas. *Sociales y Virtuales*, 3(3).  
Recuperado de <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/articulos-de-los-estudiantes/el-aprendizaje-y-el-trabajo-cooperativo/>

- Cazalla-Luna, N. & Molero, D. (2013) Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 10, 43-64.  
Recuperado de <http://www.revistareid.net/revista/n10/REID10art3.pdf> (última consulta el 30/09/2016)
- Centre for Educational Research and Innovation (1998). *Human Capital Investment. An International Comparison*. París: OECD Publications.
- Chacón Corzo, M.A. (2007) *La enseñanza reflexiva en la formación de los estudiantes de pasantías de la carrera de educación básica integral*. (Tesis doctoral). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.
- CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Chomsky, N. (2001). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- Chomsky, N. (13 de marzo de 2014). El trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación [post en un blog]. Recuperado de <http://sociologos.com/2014/03/13/noam-chomsky-el-trabajo-academico-el-asalto-neoliberal-a-las-universidades-y-como-deberia-ser-la-educacion/> (consultado 5/11/2016)
- Colectivo IOÉ (2002). *Políticas sociales y Estado de bienestar en España: las migraciones. Informe 2002*. Madrid: FUEM.
- Comunidades Europeas - Consejo (1992). *Tratado de la Unión Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea. Recuperado de [http://europa.eu/european-union/sites/europaeu/files/docs/body/treaty\\_on\\_european\\_union\\_es.pdf](http://europa.eu/european-union/sites/europaeu/files/docs/body/treaty_on_european_union_es.pdf)
- De la Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad. De la Identificación a la Creatividad Paradójica*. Barcelona: Octaedro.
- Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 28 de junio de 2016, núm. 122, pp. 27-45.
- Delors, J. et al. (1996). "El personal docente en busca de nuevas perspectivas". En J. Delors et al., *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* (pp. 162-179). Madrid: Santillana-UNESCO.

Deslauriers, J.P. (2004). *Investigación cualitativa: Guía práctica*. Pereira: Papiro. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11059/3365> (consultado el 17/08/2014).

Dewey, J. (2008). *El Arte como Experiencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Díaz Alcaide, M. D. (2011). Sobre la educación en artes plásticas y visuales. *Espacio y tiempo. Revista de ciencias humanas*, 25, 163-170.

Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

Drolet, I. & Jacob, A. (1997). La coopération dans le monde et dans la classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 189-208. Recuperado de <http://id.erudit.org/iderudit/031913ar>

Eco, U. (1993). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona: Gedisa.

Efland, A.D., Freedman, K. & Stuhr, P. (2003). *La educación en el Arte Posmoderno*. Barcelona: Paidós.

Egido Gálvez, I. (1996). Política educativa de la unión europea: Principales etapas de desarrollo. *Tendencias Pedagógicas*, 2, 19-29.

Eisner, E. (1992). La incomprendida función de las Artes en el desarrollo humano. *Revista española de pedagogía*, 191, 15-33.

Eisner, W. E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.

Eibl-Eibesfeldt, I. (1993). *Biología del comportamiento humano*. Madrid: Alianza.

Escolano, A. (2011). Modelos y culturas de educación secundaria en la España contemporánea. En G. Vicente y Guerrero (coord.) *Historia de la enseñanza media en Aragón* (pp. 11-26). Zaragoza: Institución "Fernando el Católico".

Esquivias, M.T. (2009). El enigma sobre los referentes del pensamiento creativo y su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 10(12). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art88/int88.htm>

Fernández, J. D. (2002). Pedagogía del Humor. En A. Rodríguez Idígoras (ed.), *El valor terapéutico del humor*, 65-88. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Ferrer, F. (coord.) (2004). *Convergencias de la educación secundaria inferior en la Unión Europea*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones.

- Forés, A., Sánchez, I., Valero, J. A. & Sancho Gil, J. M. (2014). Salir de la zona de confort. dilemas y desafíos en el EEES. *Tendencias Pedagógicas*, 23, 205-214.
- Francia, A. & Fernández, J. D. (2009). *Educación con humor*. Málaga: Aljibe.
- Freire, P. (1969): *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Froufe, S. (1991). Los problemas del aprendizaje en la escuela. *Perspectiva social. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 4, 41-54.
- Froufe, S. (1994). Hacia la construcción de una Pedagogía de la Interculturalidad. *Documentación social*, 97, 161-176.
- Garalgordobil, M. & Durá, A. (2006) Relaciones del Autoconcepto y la Auto estima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(141), 37-64.
- García, M. & Goenechea, C. (2011). Identificando buenas prácticas interculturales desde claves inclusivas. *Educación y Futuro Digital*, 1, 74-88.
- García Gómez, E. (2013 [1930]). *Poemas árábigoandaluces*. Granada: Diputación de Granada.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gasca-Pliego, E. & Olvera-García, J. C. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia*, 18(56), 37-58. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352011000200002&lng=es&tng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352011000200002&lng=es&tng=es). (última consulta en 30/9/2016).
- Gilbert, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar*. Barcelona: Paidós.
- Gilgun, J.F. (1994). A case for case studies in social work research. *Social work*, 39, 371-380.
- Giménez Romero, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 8, 9-26.
- Giménez Romero, C. (2008). Interculturalismo. Elaboraciones y propuestas desde un equipo universitario teórico- aplicado. En G. Mantovani (coord.), *Intercultura e Mediazione. Teorie ed esperienze* (pp. 149-169). Roma: Carocci Editori.

- Gimeno Sacristán, J. (2010) ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno Sacristán (coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-43). Madrid: Morata.
- Gilomen, H. (2006). Resultados deseados: una vida de éxito y buen funcionamiento de la sociedad. En D. S. Rychen & L. H. Salganik (eds.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.
- Giráldez, A. (2007). *La competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza.
- Goenechea, C. (2006). *Diagnóstico de la situación educativa de los alumnos extranjeros en España*. Madrid: Universidad Complutense. Recuperado de [http://web.caib.es/Documentacio/jornades/Web\\_I\\_Cong\\_Medit/PDFs/diagnostico2.pdf](http://web.caib.es/Documentacio/jornades/Web_I_Cong_Medit/PDFs/diagnostico2.pdf)
- Gómez, B., Puig, L., Quirós, A. & Viaño, J. M. (2004). La convergencia europea en educación y las nuevas leyes educativas españolas (LOU y LOCE). En *Actas Jornadas sobre Educación Matemática: La Educación Matemática en la Europa del siglo XXI*. Santiago: Consellería de Educación/ AGAPEMA/FESPM, RSME y SEIEM.
- Gómez, M. (1990). Teoría crítica y educación. *Argumentos*, 24, 25, 26, 27, pp. 105-150.
- Gómez del Águila, L. M. & Vaquero-Cañestro, C. (2014). Educación Artística y experiencia importada: cuando la construcción de significados recae en lo anecdótico. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26(3), 387-400.
- Gómez Lara, J. (2003). Los productos humanos, instrumentos de cambio para la educación intercultural. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8, 101-110.
- González Molinero, A. (21 de diciembre de 2013). Kropotkin y la teoría evolutiva. *Diagonal*. Recuperado de <https://www.diagonalperiodico.net/saberes/21225-kropotkin-y-la-teoria-evolutiva.html>
- Guba, E. G. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez (eds.), *La Enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Gutiérrez, R. (2005). Los estudios de casos. Una opción metodológica para investigar la educación artística. En R. Marín (ed.), *Investigación en Educación Artística: Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (pp. 151-174). Granada: Ed. Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Gutiérrez Pérez, R. (2012). Educación Artística y Comunicación del Patrimonio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(2), 283-299.



- Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educación*, 26, 39-51.
- Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Hernández Martínez A. G. (2007) El paradigma competitivo: aspectos fundamentales de la ideología y las prácticas predominantes en economía y gestión. *Universidad & Empresa*, 9(13), 131-154.
- Hersh Salganik, L., Simone Rychen, D., Moser, U. & Konstant, J. W. (1999) Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual. Ed.Oficina Federal de estadística Suiza y Organización para la Cooperación y el Desarrollo. Neuchâtel, pp 5-6.
- Jiménez, A. (1979). *Antropología cultural. Una aproximación a la ciencia de la educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Jiménez Sánchez, J. (2010). El Currículum de la Educación Secundaria. En J. Gimeno Sacristán J. (coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 339-456). Madrid: Morata.
- Jiménez, C. & Malgesini, G. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones racismo e interculturalidad*. Madrid: La cueva del oso.
- Jódar Miñarro, A. & Mora Sánchez, P. (2012) La imagen de la mujer del Mediterráneo en el mundo del arte: Puentes de plata. *Revista El legado andalusí*. Año XIII, n. 47. Recuperado de [http://revista.legadoandalusi.es/n47\\_revista\\_el\\_legado\\_andalusi/mosaicos/a\\_imagen\\_de\\_la\\_mujer\\_del\\_mediterraneo\\_en\\_el\\_mundo\\_del\\_arte\\_puentes\\_de\\_plata.html](http://revista.legadoandalusi.es/n47_revista_el_legado_andalusi/mosaicos/a_imagen_de_la_mujer_del_mediterraneo_en_el_mundo_del_arte_puentes_de_plata.html)
- Johnson, D. & Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Grupo Editor Aique.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Juanola, R. & Calbó, M. (2003). Los niveles educativos y sus transiciones: capacidades básicas, contenidos y estrategias en educación artística. *Educación Artística Revista de Investigación*, 1, 49-55.



Estudio de una intervención Educativa Interculturalista liderada por la Competencia Cultural y Artística: una propuesta defendida desde el eclecticismo cultural

Juanola, R. & Calbó, M. (2004). Hacia modelos globales en educación artística. En R. Calaf & O. Fontal (coords.), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (pp. 105-136). Oviedo: Trea.

Lara, F. & Campos, O. (2015). *Sufre, luego importa. Reflexiones éticas sobre los animales*. Madrid: Plaza y Valdés.

López Melero, M. (2008) La didáctica de la escuela inclusiva (p.333-361). En A. de la Herrán Gascón & J. Paredes Labra (eds.), *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 333-361). Madrid: McGraw-Hill.

Luque, A. (1995). Las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes. *Intervención psicosocial*, 4(10), 89-102.

Marcuse, H. (1993) *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona: Planeta de Agostini.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós Ibérica.

McLaren, P. (2010). Las Artes, La Estética y la Pedagogía Crítica. En P. Gutiérrez & C. Escaño (coords.), *III Congreso Internacional de Educación Artística* (pp. 37-60). Málaga: Spicum.

Misgeld, D. (1997). L'éducation mondiale dans une perspective locale. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 61-76.

Monteiro, M. C. (2005). A proposta triangular de arte: resumo das pesquisas. *Contrapontos*, 5(2), 317-325.

Moreno Montoro, M. I. (2014). Las relaciones personales: supervivencia para la Educación Artística en la escuela. *Sophia*, 10(1), 138-144. Recuperado de <http://vifwww.redalyc.org/articulo.oa?id=413734078012>

Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

Mosterín, Jesús (2010). *A favor de los toros*. Pamplona: Laetoli.

Moya, J. & Luengo, F. (2011). *Teoría y práctica de las Competencias Básicas*. Barcelona: Graó.

Muiños de Britos, S. M. (2011) La educación artística en la cultura contemporánea. En A. Giráldez & L. Pimentel (coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía, de la teoría a la práctica* (pp. 9-20). Madrid: OEI.

Muñoz Sedano, A. (2011). *Enfoques y modelos de Educación Multicultural e Intercultural*. Recuperado de

<http://aulaintercultural.org/2011/08/30/enfoques-y-modelos-de-educacion-multicultural-e-intercultural/>

- Navarro Salcedo, W. (2004). *Teoría crítica de la educación en epistemología*. Ed. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Olmedo, P. & Montes, B. (2009). Evolución conceptual de la empatía. *Iniciación a la Investigación. Revista electrónica de la Universidad de Jaén*, 4. Recuperado de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/307>.
- OMC Working Group of EU Member States' Experts on the Development of the Key Competence 'Cultural Awareness and Expression' (2016). *Cultural Awareness and Expression Handbook*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Recuperado de <http://bookshop.europa.eu/es/cultural-awareness-and-expression-handbook-pbNC0116125/>
- Oros, L. B., Manucci, V. & Richaud-de Minzi, M. C. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educ. Educ.*, 14(3), 493-509.
- Ortega, P y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel
- Oteiza, J (1972). *Un modelo de hombre para el niño de cada país*. Epílogo a J. Ubalde Merino (1973), *Psicología, física y ecología* (121-136). Santander: Santander.
- Perandones, T. M., Lledó, A. & Herrera, L. (2013). ¡Sonría, Maestro! Aprendizaje sentido. Con humor la letra entra mejor. *Dedica. Revista de educação e humanidades*, 4, 175-186.
- Pérez, A. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación de Cantabria*, 1, 1-31.
- Perrenoud, P. (1999). Apprendre à l'école à travers des projets: Pourquoi? Comment? *Revista de Technologia Educativa*, XIV(3), 311-321.
- Perrenoud, P. (2001). La clave de los campos sociales: competencia del actor autónomo". En D. S. Rychen & L. H. Salganik (eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 216-250). México: Fondo de Cultura Económica.
- Pujolás, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de Cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*. 30 de diciembre de 2006, núm. 394, pp. 10-18.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 5 de enero de 2007, núm. 5, pp. 677-773.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169-546.

Reher, D. & Requena, M. (2008). *La Encuesta Nacional de Inmigrantes (ENI 2007): una nueva fuente de datos para el estudio de la inmigración en España*. Madrid: Real Instituto Elcano. Recuperado de [http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano\\_es/contenido?WCM\\_GLOBAL\\_CONTEXT=/elcano/elcano\\_es/zonas\\_es/demografia+y+poblacion/dt49-2008](http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/demografia+y+poblacion/dt49-2008)

Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 133-149. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art7.pdf>. Consultado el (11/12/2016).

Robinson, K. (2009). *El elemento*. Barcelona: Grijalbo.

Rojas Herrera, J. J. (coord.) (2007). *El paradigma cooperativo en la encrucijada del siglo XXI*. Québec: IRECUS.

Roldán, J. & Marín Viadel, R. (2012). *Metodologías artísticas de Investigación en educación*. Málaga: Aljibe.

Ruiz, J. (1995) El estudio de casos. Una estrategia para el análisis del uso de las nuevas tecnologías de la información (NTI) en educación. En E. López-Barajas & J. M. Montoya (eds). *El estudio de casos: Fundamentos y metodología* (pp. 133-151). Madrid: UNED.

Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.

Sánchez Arjona, M. D. (2014). Acción y emoción: alumnado de ESO cuidan de animales maltratados. *Cuadernos de Pedagogía*, Marzo 2014.

Sánchez Núñez, C. A. (2006). *Educación en valores Interculturales* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.

Santibáñez, R., Cruz, F. & Eizagirre, M. (2005). Estrategias para la educación intercultural: de la competencia social a la competencia intercultural. En

Pereda, García-Olalla, Maiztegui & Santibáñez (coords), *Educación intercultural* (pp. 119-136). Bilbao: Universidad de Deusto.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Barcelona: Planeta.

Sen, A. & Kliksberg, B. (2007). *Primero la gente*. Barcelona: Deusto.

Siurana, J. C. (2015). El humor ético como humor intercultural y su aplicación para fomentar la paz. En J. L. Moreno Pestaña & J. M. Díaz (coords.), *Actas I del Congreso Internacional de la Red española de Filosofía* (pp. 53-66). Valencia: PUV.

Stuhr, P.L. (1994). Multicultural art education and social reconstruction. *Studies in art education*, 35(3), 171-178. Recuperado de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1320218?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21103218222987>

Tapia Gómez, M. C. (2011). Un lugar para el patrimonio: la conservación del patrimonio cultural en la red. *Ar@cne*, 153. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/aracne/aracne-153.htm>

Tatarkiewicz, W. (2001). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos.

Taylor, J. (1957). *Learning to Look*. Chicago: University of Chicago Press.

Tedesco, J. C. (2003). Los pilares de la educación del futuro. En *Debates de educación* [ponencia en línea]. Barcelona: Fundación Jaume Bofill, UOC. Recuperado de <http://www.uoc.edu/dt/20367/> (26/8/2016)

Torres, M. (ed.) (1990) *Conocer para transformar. Una experiencia de investigación-acción participativa*. Bogotá: Fundación para la Educación Superior.

Trier, U. P. (1991). *Resultados no curriculares*. (Propuesta presentada en la reunión de la Red A). París.

UNESCO (2004). *Declaración universal sobre la diversidad cultural. Una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo*. San Borja: Representación de UNESCO en Perú.

UNESCO (2006). *Road Map for Arts Education*. Recuperado de [http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL\\_ID=30335&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

UNESCO (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/creativity/arts-education/official-texts/development-goals/>

Estudio de una intervención Educativa Interculturalista liderada por la Competencia Cultural y Artística: una propuesta defendida desde el eclecticismo cultural

Vázquez, R. (2016). El debate antiespecista y la nueva zoópolis. *Letras Libres*, 178, pp. 24-27. Recuperado de <http://www.letraslibres.com/revista/dossier/el-debate-antiespecista-y-la-nueva-zoopolis?page=0,1>

Vera, M.<sup>a</sup> & Zebadúa, I. (2002). *Contrato pedagógico y autoestima*. México: Colaboradores Libres.

Vicén, M. J. & Larumbe, M. A. (coords.) (2002). *Interculturalismo y mujer*. Zaragoza: Instituto de Estudios Altoaragoneses.

Winner, E., Goldstein, T. & Vincent-Lancrin, S. (2014). *¿El arte por el arte? Resumen*. París: OECD Publishing.

## 8 ANEXOS. (CD adjunto)

Anexo 1- Documento de negociación

Anexo 2- Autorización de padres/tutores del alumnado para participar en la investigación.

Anexo 3- Cuaderno de bitácora

Anexo 4- Encuesta de preferencias sobre imágenes para extraer datos sobre sus afinidades, motivación y confianza en su destreza manual.

Anexo 5- Cuestionario abierto sobre ideas previas de Cultura

Anexo 6- Cuestionario abierto sobre ideas previas de Arte

Anexo 7- Cuestionario abierto sobre artistas que conocen

Anexo 8- Cuestionario abierto sobre experiencias con la Educación Artística

Anexo 9- Entrevista grupal para inferir actitudes xenófobas hacia personas con distintos orígenes.

Anexo 10- Carteles de miradas

Anexo 11- Carteles de arquitectura

Anexo 12- Haikus personales

Anexo 13- Haikus arquitectura

Anexo 14- Transcripción del debate del documental “Qué tienes debajo del sombrero”

Anexo 15- Títulos de fotos

Anexo 16- Dibujos de ilustraciones de poemas árabe-andaluces

Anexo 17- Diseños de tatuajes con henna

Anexo 18- Dibujos de árboles genealógicos.

Anexo 19- Datos cuestionario final

Anexo 20- Datos cuestionario Expostfacto

Anexo 21- Cartelería y Reseñas de las exposiciones. Invitación exposición final en colegio San José. Cartel exposición final en colegio San José y UMA semana internacional de la Educación Artística en la UNESCO. Cartel exposición París 13. Artículo en El Mundo 27/9/2015

Anexo 22- Secuelas e imprevistos

Anexo 23- Atención a la diversidad caso E12.

Anexo 24- Rúbricas de evaluación de los trabajos del alumnado.

24.A Safari fotográfico

24.B Paisaje/arquitectura

24.C Mírate en mí.

24.D Crear poemas (Haikus, Casidas y Ghazales)

24.E El título de la obra como bastón para interpretar.

24.F Ilustrar poesías arábigo/andaluzas

## Anexo 1



Octubre 2014

Mediante el presente documento se acuerdan los derechos, límites y obligaciones de D<sup>ña</sup> M<sup>ra</sup> Dolores Sánchez Arjona con el Centro de Enseñanza Secundaria San José de Málaga, en torno al trabajo de investigación conducente a la realización de una Tesis para la obtención del grado de doctora en Ciencias de la Educación y que versará sobre "La Competencia Artística y Cultural para el logro de una educación Multiculturalista"

## 1. DEFINICIÓN DEL TRABAJO

## 1.1. Responsables de la investigación

**Departamento:** Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Málaga. Área de Didáctica de la Expresión Plástica.

**Directora:** Dra. D<sup>ña</sup> Rosario Gutiérrez Pérez, Profesora Titular del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Málaga.

**Codirectora:** Dra. Luisa M<sup>ra</sup> Gómez del Águila, Profesora Titular del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Málaga.

**Autora:** D<sup>ña</sup> M<sup>ra</sup> Dolores Sánchez Arjona. Profesora de Educación Plástica y Visual de ESO en CES San José, Profesora Asociada del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Málaga y doctoranda en Métodos de Investigación e Innovación Educativa.

## 1.2. Tema de estudio

**Intencionalidad:**

Indagar en el desarrollo de la Competencia Cultural y Artística para el logro de una Educación Interculturalista.

## 1.3. Temas o Centros de Interés Iniciales:

**Objetivos principales**

- 1- Examinar el logro de una Educación intercultural desde el desarrollo de la Competencia Cultural y Artística.
- 2- Estimar el logro de otras competencias básicas desde las mismas actividades multiculturales
- 3- Deducir el grado de adquisición de los indicadores de logro de la Competencia Artística y Cultural a partir de las actividades realizadas.

**Objetivos Específicos**

- 4- Evaluar la pertinencia del proyecto realizado como vía de adquisición de una educación multicultural.
- 5- Exponer los beneficios y dificultades de las estrategias metodológicas utilizadas para la Educación Interculturalista.
- 6- Evaluar la evolución de la percepción del alumnado de su potencial artístico y humanista en relación al desarrollo del proyecto.

## 1.4. Aportaciones:





a. La presente investigación persigue destacar los aspectos positivos que aporta el Trabajo por Proyectos desde la Educación Plástica y Visual, a su relación con la Competencia Artística y Cultural y el desarrollo de actitudes abiertas y comprensivas con otras culturas distintas a la mayoritaria.

b. Reflexión sobre los aspectos didácticos y metodológicos en la asignatura de Educación Plástica y Visual, como base para la mejora de la adquisición de Competencias Básicas, concretamente la Cultural y Artística.

c. Elaboración de un Trabajo de Investigación sobre el que sustentar la tesis para la consecución del grado de doctora de la autora.

d. Una mejora en nuestro alumnado, dotándolo de un espíritu abierto, crítico y flexible con la sociedad de su tiempo.

e. Presentación interna y externa del centro CES San José de Málaga como entidad abierta a la innovación y mejora educativa.

#### 1.5. Tratamiento Metodológico

Esta investigación se plantea desde la Investigación-Acción cuyo carácter cualitativo se define, principalmente, por los siguientes aspectos:

a. Diseño de carácter abierto y emergente: será la propia realidad del centro y del alumnado la que marque las directrices de la investigación y los puntos de mayor interés.

b. Observación pormenorizada y prolongada de la vida del aula y las actividades del alumnado en los aspectos relacionados con el tema del trabajo y mejoras posibles que se inferan del análisis de los resultados.

c. Constatación y triangulación de las múltiples realidades que se recojan según las diversas opiniones del alumnado y según los distintos medios utilizados (entrevistas, observación, cuestionarios, grabación de procesos y resultados, dibujos u otro tipo de imágenes, etc.)

### 2. CAMPO DE INVESTIGACIÓN

#### 2.1. Ámbito u objeto de estudio:

Esta investigación se enfoca a la demostración de las múltiples posibilidades que ofrece la Competencia Artística y Cultural como eje vertebrador y facilitador para conseguir una educación de enfoque Multicultural.

#### 2.2. Colaboración por parte del centro

Las opiniones de todas las personas protagonistas serán de interés para este trabajo, de ahí que se requiera la participación del alumnado y del profesorado que hayan colaborado con el proyecto de trabajo competencial.

Así pues será necesario:

- La realización de entrevistas y cuestionarios entre los diversos miembros participantes que la investigadora considere oportunos y previo consentimiento.
- Permitir la grabación o toma de imágenes en relación al trabajo de investigación.

#### 2.3. Fases del proyecto:

El proceso para la elaboración de este trabajo sería el siguiente:

1. **Trabajo de campo:** una sesión semanal de dos horas con el grupo 4ºE para el desarrollo del proyecto durante los meses de Diciembre, Enero, Febrero, Marzo y Abril, aproximadamente.

En la fase inicial participarán las asignaturas de Lengua y Literatura y Ciencias Sociales

2. **Análisis de los datos recogidos:** Para ello será necesario un periodo de tiempo aún sin determinar, pero que abarcará aproximadamente el final del curso académico, incluyendo



las vacaciones de verano. Donde se analicen los resultados y se triángulen las observaciones y datos obtenidos en el desarrollo del trabajo.

3. **Elaboración del Informe Final:** Una vez analizados los datos se redactará un único informe con las conclusiones del trabajo del que se entregará copia al centro educativo.

### **3. CONDICIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Como todo estudio de carácter cualitativo, este proyecto se acoge a las siguientes condiciones:

1. El acceso a todos los lugares y documentación que se consideren necesarios para la investigación será negociado con las personas responsables del centro.
2. El anonimato de las personas participantes que así lo deseen quedará garantizado en todos los informes y en cualquier información derivada de la publicación de los resultados de esta investigación.
3. Toda la información podrá ser utilizada respetando siempre la confidencialidad.
4. Los informes serán negociados interactivamente con las personas que hayan proporcionado los datos que en ellos se recogen.
5. Las fotografías, audio o vídeo, contarán con la autorización de las personas implicadas y del centro.
6. El informe será accesible para cualquier persona participante en la investigación que así lo desee.



Firma:  
Dª Mª Dolores Sánchez Arjona  
DNI: 23.792.221D


Firma:  
D. José Cruces Florido  
DNI: 24.860.115J

Addenda.

Para hacer constar que por intereses emergentes en la propia investigación algunos aspectos de esta han sido modificados, siendo los que a continuación se indican:

Título.

*ESTUDIO DE UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA INTERCULTURALISTA LIDERADA POR LA COMPETENCIA CONCIENCIA y EXPRESIÓN CULTURAL. UNA PROPUESTA DEFENDIDA DESDE EL ECLECTICISMO CULTURAL.*

Metodología de investigación: Estudio de caso de corte cualitativo con apoyo cuantitativo.

Objetivos generales

- 1- Examinar el logro de una Educación Intercultural desde el desarrollo de la Competencia Cultural y Artística
- 2- Evaluar el logro de la Competencia Artística y Cultural a partir de las actividades desarrolladas.

Objetivos específicos

- 3- Exponer los beneficios y dificultades de las estrategias metodológicas utilizadas.
- 4- Evaluar la evolución de la percepción del alumnado de su potencial artístico en relación al desarrollo del proyecto.
- 5- Evaluar la evolución del alumnado de su empatía y su actitud pro-social en relación al desarrollo del proyecto.

Los grupos con los que se ha llevado a cabo dicha investigación han sido 4º A, E y F

Firmo la presente addenda mostrando mi conformidad y conocimiento de dicha modificación, quedando el resto de términos del acuerdo sin modificar.

Octubre 2016.

D. José Cruces Florido  
DNI: 24.860.115J



**Anexo 2**

Durante el curso 2014/15 la profesora M<sup>a</sup> Dolores Sánchez Arjona está llevando a cabo una Investigación con los grupos A, E y F de 4º de la ESO, del que su

Hijo/a \_\_\_\_\_

La investigación versa sobre el logro de una educación Intercultural mediante el desarrollo de la Competencia Cultural y Artística.

Autorizo mediante el presente documento al uso de datos, trabajos e imágenes que se generen en el aula, para que sean tratados en entornos educativos (Tesis doctoral o similares) garantizando el anonimato de los participantes y pudiendo acceder a los resultados del mismo si fuese mi deseo.

D/D<sup>a</sup> \_\_\_\_\_

DNI:

FIRMA:

**Anexo 3****Primera semana de septiembre.**

Planteo trabajo sobre láminas libres para conocer su punto de partida, su percepción sobre sus aptitudes artísticas y sus expectativas, opiniones y deseos.

A21 pregunta por las salidas de carreras que tiene el bachillerato artístico. Hablamos de ello y de solicitar que pongan en el centro un bachillerato de artes

**Segunda semana de septiembre**

Reparto de autorizaciones para el uso y estudio de sus trabajos e imágenes generadas.

Se les pide que rellenen un cuestionario que incluye preguntas sobre la noción que tienen de “Cultura” y “Arte”, son preguntados por los artistas que conocen, así como que redacten cómo ha sido su experiencia y evolución con la educación artística en general a lo largo del tiempo, en el colegio o en la casa.

Trabajan tranquilos y parece que les gusta e intriga la actividad.

Les explico que les voy a investigar y les cuento un poco de cómo vamos a hacerlo. Parecen entusiasmados, preguntan dudas sobre las grabaciones que yo haga y el uso de los trabajos.

**Primera semana de noviembre**

-Solicitud en Septiembre de la visita escolar a la Alhambra. Se concede para el 25 de Noviembre para un total de 60 alumnos.

**Segunda semana de Noviembre**

Se inicia debate en clase estimulado por mi para averiguar sus opiniones sobre los inmigrantes. Me sorprende que se dicen muchas barbaridades y muchos permanecen callados. En ese momento yo no quería intervenir para no influir en la toma de opiniones vertidas.

Tomo nota para datos previos.

-El 14 de Noviembre reparto las autorizaciones entre el alumnado para la asistencia a la visita cultural a Granada (Anexos), con un coste total de 10 euros, correspondiéndose con el precio del traslado en autobús, ya que la entrada para el grupo resulta gratuita al acogernos a las promociones educativas para alumnos de secundaria que ofrece el patronato de la Alhambra.

-Días previos a la actividad.

Desde el área de sociales y de Lengua y Literatura se trabajará la visita para participar en el proyecto. En las áreas de Historia los profesores I. R. e I. L. realizarán una clase dedicada a la historia de la Alhambra y un breve repaso del papel de los árabes en la península ibérica.

Desde el área de Lengua y Literatura, J.A.R. y E.C. analizarán el papel de la Alhambra dentro del movimiento Romántico y orientalista, realizando lecturas de “cuentos de la Alhambra” de Washington Irving y analizarán el papel de la mujer en dicho contexto.

En los tres cursos hay una cierta tendencia por parte de algunos alumnos a no asistir a las salidas culturales. En algunos casos se averiguó que era por falta de recursos económicos, lo cual se solucionó

cubriéndolo el servicio “La escuela escucha” que es una actividad enmarcada dentro de la pastoral del colegio y que ayuda económicamente a alumnos cubriendo costes de salidas u otras necesidades escolares, dos alumnos de grupos distintos se resistían a ir por motivos no claros, pero que podrían estar relacionados con no sentirse muy cómodos con los compañeros, en otro caso, la alumna se excusaba por sufrir fuertes mareos al subir al autobús, y dos casos más que no les respaldaba motivo alguno.

En el grupo de 4ºA, de 26 asistieron 25 (falta A24)

En el grupo 4º E, de 14 asistieron 11 (falta E12, E10, E6)

En el grupo 4º F, de 9 asistieron 8 (falta F6)

Por lo que asistieron 44 alumnos de 49. Como el autobús tenía 55 plazas invitamos a venir a alumnado de 4º de diversificación hasta completar el aforo del bus.

Del alumnado que faltó señalar el caso de E12 que no puede asistir al centro escolar debido a una enfermedad (eritromelalgia) muy dolorosa que se lo impide. La alumna cursa los estudios en casa y recibe tareas adaptadas a su problemática asistida por una profesora de la Junta. La comunicación con ella se hace vía tutora.

El alumno E4 que es un alumno que ha tenido problemas de anorexia desde 2º de la ESO y que aparentemente parece superado, muestra con frecuencia inestabilidad emocional, me dice que no va a asistir a la salida cultural y salimos de clase para hablarlo ya que me consta que es un alumno que tiene inclinaciones artísticas. Al hablarlo me dice que no quiere ir y se le ve desdichado y con los ojos llorosos, le hablo intentando ayudarlo y hacerle ver la conveniencia de asistir a esta salida, le hablo de sus cualidades artísticas y de que debe dar una oportunidad a los acontecimientos, que aún no sabe si lo va a pasar bien o mal. Accede y decide venir.

Otro alumno F6 pone excusas para no venir, recurriendo al tema económico, cuando se lo soluciono, finalmente no viene sin más. Creo que en este caso, al ser alumno nuevo, no se sentía cómodo, No fue claro con el tema de la asistencia para que no lo presionase.

En el caso del resto, al parecer fue por pereza, ya que no existe ningún motivo claro.

#### **25 de Noviembre- Salida a Granada**

Surgen dudas de si aplazar la actividad porque el tiempo amenazaba lluvia y dado que lo previsto era pasar el día en el exterior podría ser un inconveniente si lloviese demasiado; finalmente decidimos seguir adelante con los planes.

Recogemos las autorizaciones que faltaban y el dinero de algún rezagado.

Recordamos algunas normas del comportamiento esperado y subimos al autobús. Asisten a la salida acompañándome el profesor de Lengua y Literatura J.A .R. y el de Historia I.R.

Resulta curioso los comentarios de algunos alumnos que muestran inquietud con la salida que realmente son sólo 125 Kilómetros, que suponen 1 hora y media de camino aproximadamente. Esto hace pensar que no viajan demasiado.

Llegamos a las 10 aproximadamente a la parte alta del Albaicín, bajamos del autobús y nos dirigimos al mirador de San Cristóbal.

Aprovechamos para hacer “in situ” una explicación de cómo se origina el asentamiento a los pies de la colina de la Alhambra y de cómo al descender iremos viendo construcciones típicas árabes como aljibes, puertas, calles estrechas y los famosos cármenes.

Paramos un rato para admirar las vistas desde el mirador de San Cristóbal e iniciamos el descenso callejeando y observando las construcciones, algunas edificadas sobre bases árabes y otras de estilo mudéjar.

La siguiente parada la hacemos en el mirador de San Nicolás, cuando llegamos callejeando, el alumnado ve de repente la magnitud de la Alhambra, quedando bastante impresionados con la imagen magnificada por las brumas de la mañana que amenaza lluvia sin atreverse a descargar.

Marcamos los objetivos del trabajo:

-Nos ponemos en la piel del artista y desde ese ángulo y evitando el clásico selfie, salimos a la caza de la arquitectura árabe.

-El segundo tema va a ser la mirada del compañero bajo la luz natural.

Las alumnas E7 y A20 han traído chilabas, pañuelos y maquillaje para la ocasión, entran en un bar y se cambian. Están muy contentas y se sienten protagonistas, se sienten orgullosas de que parte de sus antepasados estén relacionados con lo que estamos estudiando. E7 además se ha pintado las manos con henna, lo que da bastante juego para las fotografías.

A20 es maquillada y nos quedamos impresionados por los rasgos étnicos de sus ojos, todos quieren sacarle fotos y ella se siente alagada, en un momento dado la veo haciendo el pino en una pared.

Los alumnos se van soltando y se van haciendo fotos, con pañuelos, sin pañuelos.

Se escuchan esporádicamente comentarios sobre lo impresionante de la construcción.

La mayoría, después de tomar el desayuno callejea en busca de planos ideales, algunos se quedan y observan artistas que en la plaza se buscan la vida.

Después de unas dos horas continuamos bajando hasta el *paseo de los tristes*, y allí hacemos el descanso para almorzar, hay bastantes artistas callejeros que dibujan, cantan o hacen malabares; los alumnos muestran interés respetuoso por lo que hacen. Entre ellos un extranjero que dibujaba la alhambra recreándose en la geometría y en la grafía y que regalaba marca páginas a quienes se acercaban a ver su trabajo, hablaron con él y les interesó su modo libre de vivir y el que regalase sin problemas su trabajo.

Veo a E4, que no quería venir, disfrutando bastante y encajando muy bien con el grupo.

Continuamos dirección plaza nueva y nos detenemos un momento junto a la ventana tapiada de la Casa de Castril y sobre la cual hay una leyenda de apariciones, cuento la leyenda y aprovechamos para comentar la situación de la mujer en este periodo de la historia. Continuamos hasta Plaza Nueva y subimos por la cuesta Gómez camino de la Alhambra.

Pasamos junto al taller de un luthier de guitarras y taracea, nos permite entrar y nos muestra algo de lo que anda construyendo, algunos hacen preguntas que el señor responde con amabilidad. Unos metros antes otro taller no nos permitió entrar a mirar. F2 me pregunta porqué, y hablamos sobre que hay que respetar las decisiones de los demás, puesto que es un lugar de trabajo puede que a uno no le agrade que le observen y al otro sí, vemos que es un ejemplo claro de dos posiciones ante una misma situación.

Subimos por la cuesta que se encuentra flanqueada por bellísimos árboles amarillos pues estamos en Noviembre, la belleza del lugar hace que se hagan bastantes fotos, buscando puntos de fuga pues el sitio se presta a ello.

A21 y E2 llevan una cámara réflex bastante buena y andan haciendo muchas fotos, me enseñan algunas y los álbumes prometen ser interesantes.

Llegamos a la entrada donde nos validan los tickets, pasamos y esperamos a que sea nuestra hora en la zona entre el palacio de Carlos V y la Alcazaba. Entramos en el palacio de Carlos V y aprovecho para explicar las diferencias de periodos y el alarde constructor Renacentista de cuadrado exterior y círculo interior. Los alumnos encuentran muy interesante el sitio y hacen fotos intentando encontrar planos interesantes.

Hacemos dos grupos en la entrada a los palacios nazaríes y en ese momento F4 dice que ha perdido su entrada, sin ella no podrá entrar, intento solucionarlo con el patronato y no hay manera de que le dejen entrar, a pesar de ser una visita concedida a 60 alumnos y que nos han sobrado 5 que se han quedado en las taquillas de entrada, finalmente pongo una reclamación por hacernos dejar un alumno fuera y ser incapaces de darnos una solución.



Dentro, los alumnos se muestran muy impresionados por la cantidad de decoración geométrica y de textos por las paredes. E7 toma la voz cantante y se atreve a traducir algunas palabras que encuentra identificables. Vamos pasando por los distintos patios y vemos los distintos recursos que utilizan para lograr belleza y jugar con la geometría.

Cuando terminamos el paseo nos dirigimos hacia la plaza donde nos espera el bus y volvemos para Málaga. Justo en ese momento empieza a llover, ha sido una suerte porque ha hecho un día perfecto.

Por el camino de vuelta cantan rien y se cuentan anécdotas, parece que los tres grupos han disfrutado, se han relacionado y se han reforzado amistades. Llegamos sobre las 18 h. a la puerta del cole.

-Les llamó mucho la atención el entramado y tipo de suelo de las calles y lo relacionaron con algunos pueblos de la Axarquía malagueña.

-Les interesó especialmente ver los aposentos donde Washington Irving escribió *Los cuentos de la Alhambra*.

-Se constató fluidez y satisfacción en las relaciones entre el alumnado y el profesorado.

### 8 de enero.

Atentado Charlie Hebdo el día anterior. Una alumna musulmana de otro curso dice que eso han sido los moros. Le indico que los moros son de Mauritania y que han sido extremistas islámicos. Me dice que porqué hay que echarle la culpa al islam, es decir no sabe de qué hablamos y actúa a la defensiva, le explico qué es ser extremista. Compruebo que en general hay una gran confusión entre árabe, moro y musulmán. Decido trabajarlo en la siguiente sesión.

<https://elimperiodedes.wordpress.com/2013/04/07/arabes-moros-musulmanes-e-islamistas-una-aclaracion/>

### 4ºE

E7 no ha venido y quería preguntarle por la decoración de manos.

Hablamos de lo que ha ocurrido en París y aunque intentan ser cautos, se escuchan comentarios despectivos hacia los “moros” y comentarios de desaprobación por lo que han hecho y también de miedo, me alegra en cierto modo que E7 no esté porque hubiera sido desagradable para ella escuchar esos comentarios. Les pregunto si alguien puede decirme exactamente qué es un moro y escucho unos intentos de descripción bastante estereotipados, morenos, africanos, árabes que van vendiendo cosas por la calle, o alfombras, sigo preguntando y no saben exactamente decir su procedencia, dicen África pero el resto de respuestas es a boleo.

Hablamos sobre lo que supone emigrar, para los que se van y para los que reciben. En el grupo hay al menos 5 personas de procedencia extranjera, lo que les hace reflexionar más pausadamente sobre lo que estamos hablando.

E13 pregunta si yo creo que pueden conquistar España o Andalucía, que eso les da miedo, yo les digo que es bastante difícil y que lo que hay que procurar es que todo el mundo ame y respete la libertad.

Están interesados por el asunto de los orígenes. E9 está sorprendida de tener orígenes cordobeses por sus abuelos, cosa que desconocía. E2 ha estado averiguando aspectos de la Educación Artística en china..

E11 ha dicho que quizá sus bisabuelos eran alemanes emigrados a Brasil, pero no está seguro, detrás E13 hace el saludo nazi, E11 no lo ha visto por suerte, esto me hace pensar en las posibles incomodidades en su familia para mirar hacia el pasado.

El tema de los orígenes inciertos y mezclados parece muy interesante para hacerles ver que es importante tener una actitud abierta, así que acordamos que haremos un trabajo de mayor profundización en nuestros orígenes.

1ª semana

13/1

4ºA

Hablamos de lo que ha ocurrido en París y los comentarios son similares a los de 4ºE salvo que son las alumnas



árabes las que hacen comentarios despectivos contra los fundamentalistas y defienden el islam, diciendo que los buenos musulmanes son respetuosos.

Hablamos sobre la confusión de términos y dejamos clarificadas las diferencias, hablamos de cuando se utiliza el término “moro” para ofender. Las chicas árabes dicen que ellas lo utilizan entre sus amigos y que no es nada malo, yo le digo que el problema es cuando gente lo utiliza de manera peyorativa.

Comentamos lo que significa peyorativo.

Hablamos de cuando los españoles hemos sido emigrantes, sobre cual es el perfil socio-económico de quienes emigran y que los españoles estamos volviendo a ser emigrantes con la crisis.

Se ven caras reflexivas.

Planteamos también la cuestión de los orígenes que salió en 4ºE. Comparando con el grupo E aquí son menos elocuentes.

#### 4ºF

Se comienza la clase hablando sobre lo que ha pasado en París, F2 dice que los que son musulmanes se encuentran incómodos porque se están oyendo muchos comentarios xenófobos y que ser musulmán o árabe no tiene nada que ver con los extremistas, que la gente es injusta y que les están mirando mal y concluimos que con los trabajos que vamos a hacer podemos poner de relieve todas las cosas positivas de las distintas culturas.

Hablamos sobre las diferencias de los términos y sobre la emigración igual que en las otras clases, en este grupo hay sólo una persona de procedencia árabe. Hablando sobre los orígenes inciertos y del tiempo que estuvieron los árabes en la península, F1 dice que su bisabuela era de por ahí, no sabe decir de dónde, él dice que hablaba moro pero que era muy blanca de piel; y quedamos en que va a indagar y a ir preguntando en casa para más adelante trabajar sobre ello.

#### 15/1

##### 4ºE

E7 nos cuenta un poco el proceso de pintarse las manos, hablamos de la posibilidad de que venga su abuela a contarnos cosas y enseñarnos ha usar la henna, finalmente ella misma se compromete a hacer un trabajo para explicarlo mejor. Le encanta ser protagonista y tener algo que explicar a los demás, dice que va a animar a otras compañeras del grupo A para realizarlo juntas.

E9 me dice si he visto que ya se sientan mezclados, porque al principio yo se lo pedía y no lo hacían. Me dice ¿has visto? Ahora ya nos mezclamos. (En la primera evaluación se sentaban chicas con chicas y chicos con chicos)

Hablando de orígenes E9 llega a la conclusión tras conversación grupal de que nadie esta sin mezclar y que las razas puras es muy difícil encontrarlas, quizá en sitios apartados. Se ha llegado a esa conclusión después de repensar los movimientos migratorios desde hace varios siglos y hacer un recuento de cuantas civilizaciones han pasado por la península.

#### 16/1

E11 trae bizcocho de coco que ha hecho él mismo.

E11 ha llegado nuevo de otro centro y lleva un año más en España, habla bien el idioma pero tiene algunas carencias, está haciendo esfuerzos por integrarse.

E7 saca el tema de la henna y pregunta dudas que la inquietan a la hora de exponer el trabajo. Saca tema de A20, A7 me dice que esta confusa porque comió jamón el día de la alhambra y que ella le dijo: “A20 nosotras somos moras”. Yo les expliqué porqué en un principio se prohibió el cerdo, y que ahora ya esa medida sanitaria no tenía sentido y que si ahora se hacía había que hacerlo libremente porque ella creyese en su religión y siguiera sus normas.

E7 es practicante musulmana y le preocupa que las otras alumnas que lo son caigan en tentaciones.

Sentados mezclados

En recreo Elena Cañizares le pido explique los gazales. Me dice que los grupos del proyecto están muy cambiados y motivados. (sin embargo luego será reticente a explicarles en su clase)

2ª semana

#### 19/1

4ºA Se dedica esta hora a recuperaciones de trabajos de la 1ª evaluación.

Quienes no recuperan empiezan con el dibujo de los ojos, la mayoría se basa en las fotos que tienen en el móvil.

Abocetan las miradas.

Recordamos el material que vamos a usar par este trabajo y el siguiente.

#### 20/1

##### 4ºA

Empiezan a avanzar todos y se ven los primeros resultados. Ya le están perdiendo el miedo y han estado pidiendo ayuda. Me insisten con el bachillerato de artes.

Se hacen las parejas para los haikus y no parece haber problema por lo que les dejo que lo hagan libremente sin inmiscuirme. Me queda la duda de si hubiera sido preferible realizar un sorteo a ciegas.

Apunto las parejas en mi ordenador.

Empiezo a repartir los poemas arábigo-andaluces, les hacen fotos con el móvil y yo lo registro en mi ordenador. Les digo que los tengan disponibles para cuando lo expliquemos.

**4ºF**

Avanzando bien con el dibujo de los ojos y hacen las parejas para los haikus.

Se les nota contentos y motivados.

F8 quiere hacerse una foto conmigo, escucho a F7 decirle que no me lo pida a ver si me enfado. Les pregunto porqué habría de enfadarme, al final se ponen todos para la foto de grupo. F8 me la envía y en el cuerpo del mensaje pone “te queremoos”

**22/1****4ºE**

Me dicen al entrar que le han dicho a la profesora E.C. que les explique los Haikus y que ella les ha ignorado. Les digo que no se preocupen y se lo he explicado yo, hemos hecho un par de ejemplos grupales y aquellos a los que les faltaba material para dibujar han empezado a hacerlos ya.

Toman imágenes del móvil y algunos tienen problemas por habérselo confiscado en casa.

Han hecho parejas para los haikus, y cuando E5 ha hecho el de E7 y ella lo ha leído en voz alta, se ha quedado sorprendida por la manifestación amorosa del contenido y ha explicado que eran sólo amigos, a lo que yo le he dicho que se puede ser amigos y apreciarse y decirse cosas bonitas. Se han quedado tranquilos con la aclaración. Luego ella le ha correspondido con otro poema también muy bonito.

E2 y E5 escuchan, mientras dibujan, una historia de miedo china, pregunto porqué E5 si no lo entiende ha sentido miedo, y me explica que aunque no entiende nada la música le ha hecho sentir miedo, vemos esto muy interesante porque eso es trascender el mensaje, transmitir emociones usando otros recursos, en este caso la música y la entonación de los personajes.

E11 trae nuevos dulces

Hablan de los animales que tienen (gaviota, cangrejo del mercadona) y han quedado en contarme algo más para el blog animalista.

Me da la idea de incluir el tema de la mascota “diferente”.

**23/1****4ºF**

Dibujos ojos

Llego unos minutos tarde por atasco, estaban trabajando.

Me dicen que aun no han dado los haikus, por lo que los explicamos y me usan a mi como motivo.

5- “Mi/ra/do/lo/res

7- Qué/bien/pin/ta en/la/cia/se

5- Con/to/dos/e/llos”

La mayoría lo ve fácil menos F4 que pretende simplificar todo lo posible.

F5 está emocionadísima con el trabajo de la mirada ya que le está saliendo muy bonito, quiere sacar fotos para enseñarlas en casa.

F2 empieza haciendo el dibujo del propio móvil y le está costando bastante. F8 no se trae el material necesario, está alternando días de hacer con días de no hacer nada.

**4ºE**

E11 viene el primero y me dice de repetir otra vez el dibujo por haber metido la pata, sin embargo, yo le digo que es recuperable, le doy algunos consejos y lo mejora.

E6 me enseña un video de una gaviota que tiene. A raíz de hablar de animales hablamos de experiencias extrañas con ellos porque E7 pregunta qué es animalismo- Vendrá bien para hablar de racismo y de la relación del hombre con los animales.

Se empiezan los haikus.

3ª semana

**26/1****4ºA**

Trabajamos las miradas.

Algunos alumnos van rápido y ya han empezado a entregar.

Jaime parece motivado y me pregunta si voy a devolverlos...

Yo le digo que por ahora me los quedo ya que pondremos una exposición con los ojos de todos y los poemas.

No interfiero en cómo han elegido los sitios pero veo algunos núcleos muy parlanchines y tomo nota de quienes no traen el material necesario.

**27/1****4ºA**

Justo entro Jaime pregunta si están corregidos los trabajos, le digo que haremos una exposición junto con los poemas

A3 me dice que tiene listos los trabajos y que le dé el poema, que faltó y no tiene.

Van avanzando bien, vienen a mi mesa a preguntar dudas sobre cómo resolver algunas partes. Algunas personas no esperan a que diga que empiecen, algunas más apáticas (A19, A2, A14.) hay que decirles que quiten la mochila de la mesa. El resto se ve motivado y eficaz.

Explico el haiku.

Dedicamos un momento para hablar de la cultura que trajeron los árabes a España, y comentamos que hay una idea equivocada, trajeron avances en arquitectura, técnica, infraestructuras, medicina, filosofía y matemáticas.

**4°F**

Comentamos lo mismo que en 4° A. Cómo en su tiempo supusieron un gran empuje cultural.

Seguimos realizando los dibujos de las miradas. Se enfrascan bastante en el trabajo y cuando acaba la clase y suena el timbre F6 se sorprende de que hayan pasado tan rápido las dos horas; “en plástica se me pasa el tiempo volando”.

**29/1**

**4°E**

Nada mas llegar E11 me enseña haiku, perfilamos y lo dejamos listo.

Hoy va a enseñarles sus trabajos y a contarles su experiencia Ana Baena, ex alumna del centro y que cursa un bachillerato de Artes.

Les enseña los dibujos que ha hecho y les cuenta detalles tanto técnicos como de su estancia en el otro centro. Ana dibuja muy bien y es muy detallista, llega a trabajar el hiperrealismo y eso impacta al alumnado. Yo intento compensar un poco dando mi opinión sobre que eso debería ser una fase para que se sintieran seguros y luego seguir evolucionando, pero se les nota en las expresiones que la mayoría firmaría por dibujar así y no seguir.

Gran motivación cuando se va.

E4 quiere hablar conmigo para ver salidas del bachillerato artístico, quedamos en hablarlo en general. Parece que lo tiene claro y E2 es de las que se queda muy pensativa porque le gusta dibujar pero tiene en perspectiva una carrera mas práctica que ser artista.

Anotamos este tema para hablarlo más adelante.

**30/1**

**4°F**

Van mejor que el resto, están trabajando rápido y con eficacia, se nota que es un grupo pequeño y se puede personalizar más el trabajo.

Les explico la perspectiva cónica para ayudarles a plasmar la arquitectura.

Les entrego autorizaciones para que me permitan usar y mostrar en diferentes ámbitos su trabajos, me preguntan para qué son las autorizaciones, se lo explico y les gusta la idea.

Hacemos las cuentas del tiempo que queda para la segunda evaluación.

Me dicen que en sus casas sus padres no se creen que estén haciendo ellos los dibujos. Comentamos que es buena señal ya que de alguna forma esa duda denota avance y es mejor que un cumplido de compromiso.

**4°E**

E7 viene hoy me dice que está mala. Le digo que se cuide para no faltar tanto.

Se ponen a hacer los dibujos.

E13 y Manuel van muy atrasados y pierden el tiempo, les regaño y les hago ver las reticencias por las que no están avanzando. Me prometen traer el próximo día las imágenes. En realidad cada día les falta algo para trabajar y cuando lo tienen todo, sencillamente pierden el tiempo.

E7 viene a que le enseñe como empezar, suena el timbre y se me abraza diciendo “hay mi señor, que es la mejor, que se preocupa por mi y me echa de menos cuando no vengo, a ver qué profesor te dice eso”.

E2 ríe de acuerdo con la afirmación.

4ª semana

**2/2**

**4°A**

Continúo con el reparto de poemas árabe andaluces. Algunos no vinieron y no lo tienen, otros me lo vuelven a pedir.

Vamos a empezar a grabar los haikus para montar un vídeo con las imágenes y las grabaciones simultaneas. Les explico la idea y se ponen nerviosos, algunas niñas dicen “qué vergüenza” pero se interesan y por sus risas se ve que les gusta la idea. Empiezan a preguntar “quién lo va a oír?” yo les digo que ya veremos dónde lo proyectamos. Que lo podemos poner cuando inauguramos.

Sólo da tiempo a grabar cuatro alumnos pero al menos aprendemos la dinámica de silencio absoluto antes de la grabación ya que la grabadora es muy precisa y capta todo.

Repetimos las grabaciones que no salen bien y le quitamos hierro a los fallos con risas de lo que sale mal, perdiendo así un poco los reparos a grabar su voz.

**3/2**

**4°A**

Termino de repartir los poemas.

Mientras trabajan continúo con las grabaciones. Van viniendo a mi mesa y es curioso lo eficaces que se vuelven guardando silencio para poder grabar.

Escuchamos algunas grabaciones y se sorprenden de oír sus voces, les parecen ajenas. Nos parece interesante este detalle de vernos (en este caso oírnos) desde fuera de nosotros, creo que resulta positivo para formarnos una mejor panorámica de nosotros mismos ya que siempre nos escuchamos desde dentro.

Algunos alumnos aún no han empezado el dibujo de la arquitectura y empiezan a ir retrasados. Hacemos también un repaso de los álbumes que faltan por entregar.

Algunos alumnos no saben crear un álbum en pica, otros no saben compartirlo. Proyecto entonces con el cañón y lo vuelvo a explicar paso a paso.

Les recuerdo que necesitaremos todos los álbumes para hacer uno de los trabajos previstos que se está retrasando por este motivo.

#### 4°F

Empezamos las grabaciones, están muy atentos e interesados.

Los que no lo tenían hecho se dan prisa para poder realizar la grabación.

Los trabajos de la arquitectura llevan muy buen ritmo. F6 viene mucho a mi mesa, tiene un estilo muy particular y está disfrutando mucho con lo que hace, me dice que se arrepiente de no haber ido a Granada, que le está empezando a gustar la asignatura y que le ve cosas que antes no le veía, que antes le daba vergüenza mostrar lo que hacía pero ahora se da cuenta de que no está tan mal. Realmente es así, le digo que me alegra verlo tan ilusionado.

#### 5/2

#### 4°E

Hoy están muy tranquilos, avanzan a buen ritmo y de manera concentrada, no hay que llamar la atención a nadie.

Entregan haikus.

E9 problemas en clase con E2, parece que hay tensiones con algunas niñas de la clase. E9 que estaba de pareja con ella me pide cambiar a pesar de que ya tiene el haiku hecho. Le digo que no, que esos enfados son pasajeros y que ya lo tiene listo.

E11 pide invite mas alumnos antiguos. E11 ha terminado sus ojos y le ha costado bastante, tuvo que repetirlos pero el resultado ha sido muy bueno. La aviso de que tenga cuidado con los oscuros ya que no matiza y pasa del blanco al negro intenso directamente, tanto lo intensifica que llega a estropear el papel. Le echo un cable con la goma pues le daba miedo sacar los brillos del ojos. El resultado es bueno, a pesar de eso le da miedo empezar un nuevo trabajo.

#### 6/2

#### 4°F

Grabamos los Haikus.

Están muy interesados. Les pregunto si desean seguir mejorando en esta técnica y dicen que si. Les digo que compren cartulina gris y barra conté blanca.

He llevado a clase libros y películas que tenía en casa con idea de regalarlos o sortearlos entre los alumnos de cada grupo. En este grupo enseño para sortear entre los que llevan los trabajos al día la película “la casa de los mil cadáveres”, de los que muestran interés por entrar en el sorteo, F9 va muy atrasado porque entró en Enero y además nunca le ha gustado plástica, está en este grupo porque no había sitio en otro.

F9 manifiesta mucho interés, le digo que vale, pero que le faltan trabajos y me dice que me los va a entregar poco a poco. Procedemos a sortear y casualmente le toca a F9. Le digo que cuando me entregue todo lo de la 1ª evaluación le daré la película y mientras la guardo en mi mueble.

Él está de acuerdo y me dice que voy a ver cómo me entrega todo.

#### 4°E

Trabajan en silencio. El ambiente está distinto y creo que es por las tensiones que hay entre ellos.

Respecto a los resultados que empiezan a darse están contentos, les pregunto si quieren avanzar más en carboncillo y dicen que sí.

Grabamos Haikus. Algunas de las entonaciones al leerlo son nefastas, como si les diese vergüenza verbalizar un elogio, lo comentamos y al repetirlas mejoran.

¿Se debe sentir? ¿Hay que avergonzarse de decir algo agradable sobre otro?

¿Quien los va a ver? Se recrimina socialmente a los hombres por expresar afecto hacia otro hombre? Son frases que surgieron tratando este tema.

Podemos hacer mas haikus grupales.

Risas grabación

A E8 no le salía el Haiku de E11, estaba bloqueado, se ha sentado aparte para intentar concentrarse pero era incapaz de arrancar. E7 se ha sentado con él y estaba casi haciéndoselo, más que ayudarle. Lo hablamos y quedamos en que pruebe distintas frases, que si no le gustan no tiene porqué entregarlas, que la clave es probar y permutar palabras hasta que surge la perfecta.

Hemos hablado de las resistencias inculcadas a mostrar los sentimientos y hemos terminado hablando de su actitud física a la defensiva y hemos hablado de los prejuicios inculcados y el miedo a que te hagan daño si muestras los sentimientos o a que piensen que estas enamorado si haces un poema sentido.

Le digo que es tan sencillo como pensar en las cualidades de su amigo e intentar encajar las palabras básicas en frases originales.

Después de muchas inseguridades sale este precioso haiku:

*Brasil contigo*  
*Llenan la soledad*  
*De mi interior*

Le digo que es precioso. Toca la hora de salir al recreo, salen los demás y finalmente E8 termina grabando solo en la clase ya que también le costaba hacerlo delante de los demás.

E8 desde que lo conozco ha tenido una actitud muy pasiva en la asignatura, no molesta, si no pasiva, trabajando lo mínimo y como con vergüenza de su trabajo.

Creo que lo que hemos hablado le ha hecho reflexionar y puede que sea un paso importante en su camino.

5ª semana

**9/2**

**4ºA**

Trabajan tranquilos. Muchos no traen el material que necesitan para trabajar y pierden el tiempo.

**10/2**

**4ºA**

Ultiman trabajos. Grabamos los haikus que faltaban. Algunas alumnas muy vergonzosas, recitan su poema con voz muy baja y sin convicción.

Paula empieza a grabar vuelta de espaldas, pero luego se anima y termina dándose la vuelta.

Le aplauden. Ella ha hecho el poema a un compañero que está malo, ingresado en el hospital, eso hace más emotivo el poema.

Tiene que presentar un trabajo de autores de expresionismo para la semana que viene, aviso para que nadie lo olvide y repasamos cómo subir powerpoint a slideshare.

A21 no está convencida de su ojo y quiere volver a repetirlo.

La aviso de que aún no ha creado su álbum de fotos. Quiera hacer bachillerato de Artes y tiene grandes cualidades pero es muy anárquica trabajando y eso le da malos resultados porque no entrega. Realiza los trabajos pero no los concluye y se demora en las entregas.

A21, A3 y A5. están confeccionando una lista con el alumnado de 4º Eso que quiere hacer un bachillerato de Artes, quieren que en el centro se oferte esa especialidad para no tener que irse a otro centro distinto.

**4ºF**

Grabamos y terminamos haikus.

F8 no está trayendo materiales ni avanza, empezó el dibujo de sus ojos pero no ha vuelto a traerlo. F8 no está controlado en casa y está empezando a faltar, lo hablo con el y me dice que lo va a traer el próximo día. A pesar de que tiene cualidades, no tiene confianza en sí mismo, se deja suspender sin más, se lo digo a él y se encoje de hombros.

F2 casi ha terminado el dibujo de los ojos pero no termina, me lo enseña varias veces pero siempre le falta lo mismo, acabar las pestañas, me dice finalmente que si se las hace así va a parecer una tía. Aprovechamos para hablar de los estereotipos femeninos y cómo les afecta a ellos. Se cuestiona que la longitud de pestañas sea femenino. Finalmente las remarca aunque sin mucha intensidad.

**12/2**

**4ºE**

El trabajos de los autores no hecho en un grupo, mal hecho en el otro, se lo paso al día siguiente.

Terminamos trabajos. Llueve. E7 pasa un rato riendo pero ahora se ha centrado.

Paula acaba los ojos de E5 y se queda asombrada de su propio resultado. Le saca fotos con el móvil antes de entregármelo.

Clase práctica de muchas técnicas pictóricas.

E7 me cuenta cosas de cuando era pequeña y dibujaba caras y expresiones en una libreta, porque a ella le gusta pintar distintas caras, por el maquillaje y por los sentimientos que reflejan.

E7 es muy comunicativa y necesita de ello, está disfrutando especialmente con estos trabajos.

**13/2**

**4ºE**

Les muestro el video que he montado para congreso, se quedan bastante impresionados.

E13 hace un comentario sobre el hecho de que no está su trabajo, debía haberlo entregado y no lo ha hecho aún.

Quienes lo tienen están orgullosos, quienes aún no lo tienen se ponen manos a la obra. Excepto E13 y E3 que se demoran en los haikus.

Le digo que para que el trabajo esté completo debe estar listo haiku y dibujo, se ponen a trabajar y logran terminar el haiku. Lo grabamos.

E9 está tardando mucho en su trabajo, está muy dispersa y rara, las discusiones con el grupo le están afectando bastante.

**4ºF**

Grabaciones últimos haikus.

Vemos el vídeo del congreso. F1 hace comentarios chistosos pero es evidente que está muy orgullosos de su trabajo. Dice “los mejores, seño, los mejores”. A F2 le he hecho yo el poema ya que F8 no está viniendo y no se lo hace.

F9 no ha empezado a hacer los ojos y lleva bastante retraso, le digo que aquí haga el artístico y el dibujo técnico atrasado en casa, que si tiene dudas que me pregunte.

Está haciendo la arquitectura antes que los ojos porque se siente más seguro, me dice que en cuanto pueda se pone con la mirada. El sí ha hecho el haiku de su compañero F10, no tiene ningún problema en lanzar elogios a su mejor amigo, pero con los demás suele ser bastante mordaz.

6ª semana

**16/2**

**4ºA**

Grabaciones

Dejo esta hora para diseño de marionetas de proyecto integrado

**17/2**

**4ºA**

Diseño de personaje en marioneta en proyecto integrado.

Ppt pintores expresionismo

El rato que queda saco mis materiales y hago una demostración de los distintos recursos pictóricos que podemos utilizar ya que por lo general manejan pocas herramientas y quizá verlas en acción les induzca a usar diferentes técnicas.

Les muestro y les explico las tintas con pincel, plumilla y aguada. Las acuarelas y como lograr algunos efectos. Los pasteles en tiza y en lápiz. Se quedan fascinados con los efectos de color y la mayoría manifiesta deseos de comprarlos. Para mí es un dilema pedir los materiales de manera obligatoria ya que suelen ser caros y la mayoría del alumnado no tiene una buena situación económica, pero les animo a pedirlos en casa en cumpleaños o situaciones especiales. Lucía dice “pos yo lo voy a pedir que ya mismo es mi cumpleaños”

**4ºF**

Realizan el diseño de una marioneta para proyecto integrado.

Demostración técnicas pictóricas. (idem clase anterior). F6 sobre todo es el que hace más preguntas.

**19/2**

**4ºE**

E7 al entrar me dice “seño eres la única a quien le importa si no vengo a clase”.

Realizan el diseño de la marioneta de proyecto integrado.

Demostración técnicas pictóricas. Les encanta y preguntan precios, preguntan tipos de papel, y finalmente hablamos sobre que hay que probar y dibujar mucho aunque “salgan mal”, ya que de ese salir mal brota la destreza. Insisto en la idea de hacer muchos borradores.

expo trabajo expresionismo

**20/2**

**4ºE** Nos acompaña Alberto alumno de prácticas del master de secundaria.

E7 me dice que está preparando imágenes sobre la pintura con henna.

E11 tiene que arreglar su haiku porque hay una confusión de términos debido a que aún no domina bien el castellano. Grabamos su haiku y por los nervios hay que repetir muchísimo la grabación, después de unos 8 intentos sale la definitiva.

E8 se ha comprado una cajita de barras conté, lo que denota un gran cambio de actitud, lo muestra con orgullo a la clase y comparativamente con años anteriores, incluso con el primer trimestre, está muy cambiado, más suelto y menos tímido progresivamente.

**4ºF** salimos antes por celebración del día de Andalucía

SEMANA BLANCA

7ª semana

**2/3**

**4ºA**

Hablamos sobre los problemas a la hora de entregar los trabajos sobre los autores.

Les digo para motivarlos que es posible que expongamos en París, solo parece impresionarles a las que están interesadas en hacer arte. Salgo para buscar un pinganillo internet y a mi vuelta la mayoría no ha abierto el bloc de dibujo.



Les digo que no parecen ser conscientes de la suerte que pueden tener y me dicen que les explique algo más de la expo. Les cuento lo que pudiera ser ya que aun no hay cerrado ningún acuerdo.

Pregunto sin dan francés y acordamos que van a intentar traducir el haiku al francés

Algunas personas vuelven a pedirme el poema árabe-andaluz.

Repasamos los trabajos que llevamos y deben estar listos y los materiales que hay pedidos.

Se les pide cartulina negra para enmarcar el trabajo.

Algunas personas hacen haiku de la arquitectura. A21 me pregunta significados de palabras. Cómo se dice el entramado de listones de las ventanas (Celosía) y audacia.

A20 me pregunta cuando es el examen de recuperación de DT lo que denota lo perdida que está. Se lo digo.

A20 en el viaje que ha hecho en semana santa a Marruecos ha perdido su mochila en el ferry, se había llevado en la mochila el bloc de dibujo, con trabajos acabados y con bocetos para sus tatuajes y se ha quedado sin nada..

Le digo que no se preocupe por el dibujo de los ojos ya que los he visto hechos, ella dice que quiere hacerlos otra vez para que esté en la expo.

**3/3**

**4° A**

Examen de autores.

Grabamos primeros haikus de arquitectura. Entregan trabajos atrasados.

Vuelvo a entregar algunas autorizaciones a los que las han perdido (4)

Repasamos lo que llevamos y el material para el próximo día.

Hablamos de la posibilidad de traducir al francés los haikus de la mirada.

**4°F**

Faltan dos personas

Pregunto si dan francés y no, por lo que después de sopesar si hacer los de este grupo en inglés, aprovechamos el ofrecimiento de F2 de pedir ayuda a su abuela y tía para que traduzca los de este grupo. F2 dice: seño yo es que tengo una familia más rara, españoles, marroquíes, belgas... de tó “

Esto mueve una conversación y llegamos a la conclusión de que lo perfecto seria traducir los haikus a los tres idiomas.

Eso suscita gran interés y hablamos sobre la dificultad de pronunciar y aprender árabe. F2 les enseña algunas palabras del abecedario.

F9 hace la mirada y lo va haciendo muy bien, al preguntarle porqué antes no trabajaba, se ríe y me dice que es que se distrae, que le distraen, nos reímos por la respuesta que da.

Preguntas dudas de examen.

Hablamos de que me gustaría que me detallasen quien cogió por obligación esta asignatura y quien una vez pasado el tiempo se ha alegrado.

F6 me pregunta opinión y dudas del nuevo haiku.

**5/3**

**4°E**

Hablamos del proceso que estamos siguiendo para mejorar y que se basa en adquirir soltura en el dibujo, soltarse emocionalmente, que es por lo que hemos estado haciendo los haikus y soltarse pictóricamente. Hablamos de que necesitaríamos más tiempo para soltarnos y que una de las cosas es desinhibirse de prejuicios y deseos de hacer dibujos esperando que les guste a los demás. Hablamos sobre qué son los esquemas mentales, cómo cambiarlos, para ello vamos a ver la película “Qué tienes debajo del sombrero”.

E7 hace preguntas en el transcurso de la película “mira que graciosa” sobre la protagonista, respecto al hombre de la silla de ruedas pregunta si tiene arreglo lo del cuello caído”, “no ve seño las líneas las hace perfectas”.

E13 interrumpe al ver el dibujo rayado y dice que “yo sólo veo rayas de boli y los galeristas ven arte, pero yo no”

Casi no ha dado tiempo a comentarla porque ha sonado el timbre de cambio de clase.

**6/3**

**4°F**

Examen autores.

Faltan 3 personas (F10, parece que a su madre le ha dado un infarto, F9 que habitualmente se escaquea y F8 que ha tirado la toalla (18 años)

F6 me dice que me quería haber traído un dibujo que ha hecho y se le ha olvidado, mientras otros terminan el control él hace el haiku de la arquitectura, me lo enseña y me pregunta posibilidades.

F4 me pregunta qué significa “reivindicar”

F4 dice comentando una obra de Fortuny, que ha puesto que el eunuco era marroquí y a colación de eso ha vuelto a salir la confusión que hay entre árabe, musulmán y moro. He buscado este enlace por internet y hemos estado viendo las diferencias.

[http://curioseadores.blogspot.com.es/2012/09/arabes-y-musulmanes\\_17.html](http://curioseadores.blogspot.com.es/2012/09/arabes-y-musulmanes_17.html)

**4°E**

Hacen control.

Me preguntan sobre sus poemas y las ilustraciones.

E8 entrega un trabajo que no parece hecho por él y el que hace ahora dice no saber seguir, hablamos que resulta

extraño que uno lo haga bien y otro no sepa seguir. O le han ayudado o su problema puede que sea el miedo a hacerlo mal en público.

8ª semana

**9/3**

**4º A**

Falto por encontrarme mal. Había quedado con Ana Baena, antigua alumna que hace bachillerato de artes, para que diera también una clase explicando sus puntos de vista a este grupo, le digo que no podré estar por si quiere aplazarlo, pero me dice que va igualmente a explicar su trabajo, que no me preocupe.

Intervención ANA BAENA

**10/3**

**4º A**

Olvido la película que quería proyectarles y hago repaso de que aspectos estamos trabajando y porqué.

Vemos mapa Andalucía. Dudosos orígenes puros y seguramente muy mezclados con árabes.

Hablamos de nosotros como emigrantes en Alemania, en Sudamérica (gallegos, Hilgfinger? Racista) necesidad de viajar y experimentar el rechazo.

Hay gente que ha perdido su poema. Lo vuelven a fotografiar.

Algunos no entienden el significado.

Hablamos de soltarse en la pintura, dibujar bien y pasar a lo expresivo.

Hablamos de lo que significa la mirada, empatía, amor, sistema nerviosos central.

Estrella muy contenta con su resultado.

A16 que estaba retraído hace un poema muy bello, lo grabamos y le aplauden efusivamente

Mas motivado, me trae trabajos para aconsejar evolución. Me trae un dibujo no bueno sobre sus ojos y que le ha costado mostrar, A16 tiene una mancha de tejido conjuntivo en un ojo. Le digo respecto a su trabajo que puede hacerlo mucho mejor y que además es una pena que no se esfuerce más con los ojos tan bonitos que tiene. Me pide repetirlo y probar de nuevo y en esta ocasión se centrará sólo en el ojo en que tiene la mancha, esta decisión me gusta pues supone un paso en sentirse seguro en sus características personales.

Quedamos en que traen material próximo día y averiguan sobre los autores que les han tocado.

Hablamos sobre lo que los árabes antiguos trajeron de avances a la península (esto dentro de las explicaciones de los prejuicios y cómo romperlo con el conocimiento.

**4º F**

No proyectamos película.

Terminan trabajos de arquitectura, grabamos dos haikus nuevos.

Hablamos sobre la expresividad en el arte y como debemos tender a no realizar dibujos excesivamente realistas.

F2 me dice que su padre va a venir de Bélgica y veremos si él puede ayudarnos ya que sus tía y abuela hablan árabe pero no saben leerlo o escribirlo.

Le digo que ya veremos cómo pueden ayudarnos.

Pregunto si han visto las destrucciones de las esculturas por parte de los talibanes y teresa dice que vaya pena, que cree que son réplicas y no las verdaderas.

F9 dice eso son los moros, entonces todos me miran a ver qué digo y mario le dice a jose carlos que no son moros que lo expliqué un día que aun no estaba. Ya que F9 se ha incorporado al centro después de acabar la primera ev.

Les digo de buscar info sobre su autor poema

Mientras aconsejo a juan sobre unos efectos de agua. F4 dice “yo creo que de plástica es del único sitio que salimos tranquilos.

Ha tocado y siguen preguntando de sus trabajos.

**12/3**

**4º E**

Hablamos del sentido del proyecto. Los prejuicios, nuestros orígenes mezclados.

La expo en el centro. Traer material para presentarlo.

Preguntan que porqué traducir al árabe, E7 dice que los árabes dan mucha importancia a la limpieza.

Revisamos lo que queda por entregar. Hay distintos niveles de avance.

Se graban algunos haikus de arquitectura.

**13/3**

**4º F**

Han venido pocos

Recordamos los trabajos y materiales que necesitan

Llevan retraso

Solo F6 empieza el poema arábigo andaluz. Está muy motivado y se está recreando en el boceto.

Quedamos para venir el lunes por la tarde hora para acabar trabajos



**4ºE**

Acabando trabajos.

Grabando haikus que faltaban.

E3 avanza mal, se compromete en mejorar lo que esta haciendo, evita mis ayudas y enseñar los trabajos porque se avergüenza. Le digo que si no sabe continuar pero no pide ayuda no puedo guiarle, que igual que los demás pida consejo cuando lo necesite.

Quedamos para el lunes por la tarde.

Volvemos a insistir en el tema de los prejuicios y en las diferencias entre árabe, musulmán, moros, y les cuento la historia migratoria de los españoles (gallegos para los argentinos) se quedan extrañados de que podamos ser rechazados por otras culturas porque es algo que no han vivido ni experimentado. Los alumnos inmigrantes asienten con la cabeza en algunos momentos y se deduce que les ha gustado que se vean las cosas desde otro prisma.

9ª semana

**16/3****4ºA**

Ha faltado gente porque tienen un examen.

Están habladores y perezosos. Las que van avanzadas están haciendo las ilustraciones sin que haya dado tiempo de ver la película e intentar que se abran a estilos más sueltos.

Me veo obligada a pasar lista y apuntar quienes no han traído el material necesario para trabajar (cartón base, pintura y pinceles)

A20 esta agobiada pq su madre le ha quitado el ordenador y el móvil y no puede acceder a las imágenes que necesita. Le digo otras alternativas y hablamos sobre el problema de desorganización que tiene (perdió también la mochila con dibujos en su viaje en navidad a marruecos) pudiendo sacar muy buenos resultados en esta asignatura.

Antes de irse me pide que le escriba una nota a su madre para que la crea que necesita usar el ordenador.

**POR LA TARDE**

Vienen A18 aunque tiene que irse pronto y casi no le da tiempo a hacer mucho, A19, A14, A9, A6, E4 para la arquitectura;

Las chicas pertenecen al grupo de alumnas que resultan hostiles, su actitud esta cambiando lentamente, me dan las gracias antes de irse “a pesar de que me quitaste el móvil un día” nos reímos y le dije que WhatsApp no estaba permitido, el móvil sólo para trabajar.

**17/3****4ºA**

Nos disponemos a ver la película que tienes debajo del sombrero.

Nada más empezar la clase y ver que tengo un dvd en la mano A21 me dice “seño, yo no quiero perder clase”. Me resulta curioso que relacionen ver una película con el hecho de perder clase, les digo que no es perderla que es ganarla, ya que la película no es de aventuras sino que tiene mucho que ver con nuestro trabajo y que la he elegido para ayudar a superar un problema que tiene a la hora de expresarse plásticamente con libertad.

Hablamos sobre la libertad inicial que tienen los niños para representar y plasmar sus pensamientos y cómo eso se va modelando y empobreciendo por el contacto con el grupo y la sociedad, hablamos sobre el concepto que tienen de hacer un dibujo bien hecho y que eso quizá no sea muy artístico, pero no nos atrevemos.

Hemos realizado trabajos más realistas para que vean que sí pueden controlar la técnica y todos podemos dibujar, y con esta película vamos a conocer personas que no les preocupa si lo que hacen es bonito o no, y eso nos puede ayudar a liberarnos.

En el transcurso de la película suceden algunas cosas que me hacen pensar que no les está gustando, como que A3 se duerme, que A23 estaba dibujando furtivamente, sin embargo luego veré que estaba muy equivocada.

Cuando comenzamos a comentar lo que les ha parecido la película, A23, que siempre pasa de hacer los trabajos y escatima esfuerzos, dice que le ha gustado mucho y se emociona, de repente empiezan todos a decir a la vez cosas y me es imposible apuntarlo todo, les pregunto que si pongo la grabadora van a cortarse y me dicen que no, que la ponga. Así que la conecto y transcribo lo que se habla centrándome en las ideas principales que son:

-Cómo sin intención realista se logra mayor expresividad.

-Que las ideas dentro de un grupo de personas, fluyen y se transforman en ideas nuevas.

-Disconformidad con la tradición.

-Que el arte esté por encima de las discapacidades.

-Que el arte sea su forma de expresión.

-El hecho de que el Arte contribuya a su bienestar en el mundo.

-Valorar la sinceridad y no ser hipócritas, la hipocresía como herramienta de modulación social.

-La estética personal como reflejo de la autoestima.

-Cómo cuando algo te apasiona (sus revistas de arte) le acompañan a donde va.

-La imaginación que tienen para inventar mundos fantásticos (ciudad chocolate)

-Se plantea la cuestión de la interpretación de códigos, lo que los demás queremos ver en una obra no tiene porqué corresponderse con al intención del autor.

-Se plantea la idea de funcionalidad del arte y la cuestión de guardar lo que se hace. En este caso la artista no

almacenaba porque se quedaba con el proceso creativo como lo esencial.

-La atracción de lo extraño e incomprensible pero que nos llama.

-Se manifiesta el deseo de haber dotado a Judy con lenguaje de signos para ayudarla a hacerse entender.

Al terminar la clase algunos me dejan una hoja donde han apuntado cuestiones o cosas que les han llamado la atención.

\*Transcripción completa en anexos.

#### 4F

##### Película

Se alegran de saber que vamos a ver la película que otros días les he comentado, les digo igual que al grupo A cual es el sentido de verla pero no les digo más porque no quiero condicionarlos mucho.

Como en todos los grupo, Judy causa gran simpatía de inmediato, una vez superada la extrañeza inicial.

Casi todos coinciden en que les gusta la obra de las letras, posiblemente porque tiene cierto aire a los grafitis. También dice F4 que le dan miedo las rayas de Dan, que para él ésa es la imagen del miedo, en cambio a F6 le gusta bastante las rayas, le digo que no sorprende porque su forma de oscurecer los trabajos es similar, puse cuidado en cómo lo decía para que no fuese a pensar que no me gustaban.

Se fijaron en la obsesión que tenía Judy por sus catálogos y se compararon ellos mismos con la atención que prestan a su móvil.

Antes de que dijese que los garabatos que empezaban a salir de los bosques eran personas, F8 dijo “mira que chulo, parecen personas, no?”

También les resultó simpático que robase objetos.

Resumen de comentarios recogidos en la grabadora:

-Se plantea la idea de todo lo que encierran las obras dentro, no sólo los objetos, sino las emociones del artista.

-La relevancia del contexto para interpretar una obra.

-La idea de ausencia y de injusticia, les impacta que se aparte a alguien por ser distinto sin ninguna razón de peso.

-Empiezan a valorar lo sugerente de un entramado de rayas, empiezan a entender que lo bello no tiene porqué tener un valor por encima de la expresión personal.

-Reconocerse en algunos de los autores, reconocimiento de frustración y el dibujo distinto como evasión.

-Reconocer que uno no es uno mismo cuando intenta parecerse al estilo de los demás.

-Reconocimiento del arte como un espacio personal donde uno modula su realidad.

-Valoración del interior y no del aspecto exterior mediante los trabajos de Judy

-Se deduce un acercamiento emotivo por parte de algún alumno aparentemente “duro” al reparar en la simbología de algunos trabajos (hermanas juntas, carrito de bebé)

-El tema de surtir “libremente” de los materiales que uno va a utilizar para su obra. El concepto de pertenencia.

-Se plantea la finalidad del arte, es el proceso de crear? Es el resultado final? Es la venta?

-Comprensión de su propia mirada única.

-Alumno “duro” vuelve a destacar aspecto de la historia que demuestra sensibilidad hacia la protagonista al haberla hecho viajar sola.

#### 19/3

##### 4E

Hacemos un poco de memoria y comentamos aspectos de la película que nos llamaron la atención ya que en su día no dio tiempo a comentar.

Hablamos de si un dibujo es más o menos emocionante si es muy realista y comentamos que si ya están las fotos para lograr realismo, cual sería la función idónea del arte. Hablamos sobre los condicionantes culturales y les llamé la atención como el mundo artístico de Judy la protagonista era muy rico debido a no estar influenciada y condicionada socialmente debido a haber estado aislada.

Cada uno resalta las cosas que más les llamó la atención. A la mayoría les gustó las letras rayadas sobre sí mismas y estuvimos reconociendo que a muchos nos relajaba hacer ese tipo de rayas repetitivas, les sorprendió mucho cómo de cuadros totalmente enmarañados cuando el artista se iba sintiendo seguro fueran apareciendo personas entre los matorrales, como si fuese él mismo desenmarañando cosas de su cabeza.

Estaban todos fascinados y creo que gracias a esta película podían entender la cuestión artística bien diferenciada del asunto del dibujar realista o no.

En la siguiente hora bajaron conmigo a antigua aula de plástica donde se encuentran guardados un centenar de cuadros de 50x70 cm que fue el producto de un proyecto sobre coeducación que consistió en rescatar y reproducir obras, retratos y biografías de pintoras relevantes de la historia pero que no eran conocidas por ser mujeres y que nos valió en 2011 el tercer puesto en los premios nacionales Irene del ministerio de educación.

Se quedaron fascinados con los cuadros y sorprendidos del resultado, y que los hubieran hecho chicos de sus edades e incluso menores. Estando seleccionando algunos para poner en la inauguración de la biblioteca multimediática pudieron ver zonas más desconocidas y enigmáticas y que daban para ser usadas en un corto de miedo. Rápidamente nos entusiasmos pensando posibilidades para un posible argumento en dicho escenario. Cuando volvieron a la clase contaron a los demás lo que habían visto, tanto los cuadros como el tétrico lugar y que íbamos a rodar un corto. No tenía en principio nada que ver con el proyecto pero estaban entusiasmados con la idea y podría ser posible llevarlo a cabo. Quedamos en que empezasen a dar forma al guión.

20/3

4F

Terminamos trabajos, vamos recortando para la expo, me ayudan a recortar y montar sobre las cartulinas. Todos ayudan activamente y se les nota muy contentos e implicados. No da tiempo y aunque vamos contrarreloj no pierden el sentido del humor y las ganas de jugar. Se hacen fotos con los ojos recortados, como queda muy gracioso decidimos hacerlos con todos.

20/3

4F

Terminamos trabajos, vamos recortando para la expo, me ayudan a recortar y montar sobre las cartulinas. Todos ayudan activamente y se les nota muy contentos e implicados. No da tiempo y aunque vamos contrarreloj no pierden el sentido del humor y las ganas de jugar. Se hacen fotos con los ojos recortados, como queda muy gracioso decidimos hacerlos con todos.

4E

Se hacen las fotos también en este grupo con los ojos recortados y siguen ayudándome desde donde se han quedado los otros. E4 y E1 van a 4ºA a hacerles las fotos graciosas con los ojos recortados pero están en matemáticas y el resultado no es bueno, les da vergüenza y más que poner los ojos como un antifaz se esconden tras el dibujo. Es un grupo mas cerrado que los otros dos, pero también jugó en contra el estar fuera de situación y sin confianza, pero dado que estábamos montando la expo no quedaba tiempo para hacer las fotos otro día.

Quedan conmigo en venir a la universidad a ayudarme, se muestran muy interesados, preguntan en F y A por si alguien mas puede venir a ayudar, solo de este grupo vendrán ayudantes. E4, E11, E1 y E2.

#### TARDE EN UMA

Les enseño la facultad y nos vamos a un aula, allí van recortando y montando los dibujos. Les he comprado zumos, galletas y chocolate para merendar, E11 está encantado y se nota que le sorprende todo esto, el confirma que en su país no se relacionaba así con sus profesores, que había como una mayor distancia.

No da tiempo a terminarlo porque no están listos los poemas en árabe y son precisos para montarlos.

Quedamos en que me ayudaran el lunes.

10ª semana

23/3

4ºA

Estamos preparando los trabajos que están listos para exponerlos en la presentación de la biblioteca multimediática que han regalado al centro. Dicha biblioteca ha sido una donación de un empresario alemán Manuel Molina de TSS Group, de procedencia Malagueña.

Montando imágenes sobre unos paneles que se han comprado al efecto, no da tiempo ya que yo tengo además juntas de evaluación.

Ayudan a 4ª y 5ª hora F1, E4, E1, F9 y se suma un alumno de diversificación a quien no doy clase pero le gusta mucho dibujar; Se lamenta de que en diversificación no haya EA.

Vienen POR LA TARDE los mismos y la dejan prácticamente terminada. Es curioso la ilusión con que lo hacen, me sorprende que estén tan dispuestos a venir en horas fuera de clase.

24/3

4ºA

*Han empezado con las ilustraciones.* Han faltado bastantes porque hay huelga.

Hay un compañero A25 que ha tenido problemas de salud graves ya que tiene problemas respiratorios y los médicos no detectan el problema; le han reingresado y esta en coma inducido. La compañera suya A15 le hizo su haiku y al tiempo ella no tiene el suyo porque la alumna nueva se fue y no ha vuelto; pido voluntarios y se ofrece A7 a hacérselo; por otro lado como A25 tampoco tiene sus ojos dibujados porque ha faltado mucho, buscan por internet mirando en su Instagram ojos validos para la actividad y con un poco de mi ayuda se los hacen en esa mañana, por lo que nos da tiempo a montarlo y ponerlo.

Se muestran contentos con el detalle. Paula me dice si le puede llevar luego el dibujo a la madre y le digo que mejor cuando termine la expo, que además eso quizá le haga llorar mas, estamos todos bastante emocionados por ello.

4ºF

Debo participar en la inauguración y ultimo cosas mientras ellos siguen trabajando.

La inauguración de la biblioteca multimediática no es abierta a todos y se quejan porque ellos tendrían que estar por sus dibujos.

#### 25. Día de la inauguración de la Biblioteca Multimediática

Asiste el donante de la biblioteca D. Manuel Molina, el alcalde de Málaga D. Francisco de la Torre y la decana de la UMA Adelaida de la Torre. La exposición no está completa, se exponen los trabajos terminados, los alumnos no pueden ver su propia exposición de sus trabajos, al menos en ese momento, aunque algunos han protestado, a los demás les ha parecido aceptable y no se han quejado.

26 Y 27/3 falto por estancia formativa.  
Trabajan atrasos.

#### SEMANA SANTA

Durante esta semana viajo a la universidad París 13 para concretar la exposición de los trabajos del alumnado en la zona norte de París. Les parece muy interesante esta forma artística de acercar posiciones y tras el atentado a Charlie Hebdo les viene bien probar estrategias y gestos de unificación intercultural.

11ª semana

7/4

4ºA

Les cuento cómo han ido las negociaciones en París y también cómo fue la inauguración de la biblioteca multimediática. Les informo de los siguientes pasos y nos vamos a ver la exposición de las miradas por fin.

Los miran con detenimiento, comentamos lo bien que quedan, se detectan algunos fallos y A21 vuelve a quejarse de su resultado y me dice que va a repetir su trabajo. Observan especialmente e identifican a compañeros de otros cursos, en ocasiones se hacen comentarios de sorpresa al ver el buen resultado de algunos compañeros que estimaban iban a realizarlo peor.

Volvemos al aula y nos ponemos con las ilustraciones de los poemas y empiezan abocetando tras leer el problema y juegan con lo que pueden sugerir las metáforas visuales. Hablamos de lo importante que es no ser literal en una ilustración pues es repetir el texto y les animo a que se valgan de otros recursos gráficos para que enriquezcan el poema más que acompañarlo sin más.

A21, A5 y A3 piden acreditación de la expo en la UMA y en París para su currículum artístico, les digo que me lo apunten en un papel junto con sus correos electrónicos para enviarlo cuando esté listo.

4ºF

Contar expo, ver exposición miradas, comparaciones y reflexiones.

Como la mayoría no tiene el material nos ponemos con las fotos a ponerles títulos, al ser pocos proyectamos las fotos con el cañón y van comentando entre ellos posibilidades.

Pienso sobre la marcha al ver el buen efecto que tiene sobre ellos que debería haberse hecho esta actividad antes de las anteriores.

9/4

4ºE

Igual que en 4ºA. Contar visita a París, contarles y visitar la expo de la inauguración de la biblioteca multimediática y siguientes pasos. Vemos con detenimiento la exposición de las miradas, y al igual que con los otros grupos se detienen en los compañeros de los otros cursos, se sorprenden y también quieren averiguar cosas de otros compañeros que conocen menos. Eligen cada uno cual les parece mejor de dibujo y de haiku. Están muy orgullosos de sus resultados y quienes aún no los tienen se animan a terminarlos cuando les digo que esta es sólo una parte de la expo, que se pongan las pilas para la definitiva.

Volvemos a clase y nos ponemos con los bocetos de los poemas árabe/andaluces. Les hablo también de la literalidad y les animo a que busquen alternativas visuales a lo evidente del mensaje.

10/4

4ºF

Trabajan de manera dispersa porque hay distintas velocidades de ejecución.

Es evidente que al haber visto los resultados expuestos están más motivados y son conscientes de que su trabajo va a ser visto por otros.

F9 está trabajando y aunque tiende al cachondeo con F10 se está poniendo al día.

Tiende a meterse bastante con F6 y aunque F6 es bastante peculiar, desde que F9 llegó, siempre le pica con algún comentario y los demás le siguen el juego.

Aprovechando que F6 sale a lavar pinceles comento esa actitud en general y les hago ver si a ellos les agradaría que les dieran un corte cada día. F9 dice que es sin mala intención y les dije a los demás que sencillamente se pusieran en el lugar de F6.

4ºE

Continúan con los bocetos de los poemas árabe/andaluces. La hora se pasa rápido y alguien lo comenta en voz alta. E6 dice que no le ha dado tiempo a nada y que le gustaría quedarse.

En general están muy motivados y se sienten muy implicados en lo que va sucediendo, exceptuando a E13 y a E3, que lo hacen por etapas, el resto está bastante entregado.

12ª semana

**13/4****4ºA**

Les pedí que se trajeran las fotos en un pen o en un móvil o tablet ya que es el grupo más numeroso y van a trabajar con una actividad usando las fotos que hicieron en la Alhambra. Les dejo que se agrupen a su gusto aunque quizá son demasiados, pero como tenemos pocos medios nos conformamos con grupos de +/- 6.

En este trabajo van a seleccionar las fotos que consideran más artísticas o con mayor valor estético de cada compañero y entre todos van a opinar sobre lo que les sugiere de manera que acaben poniéndole un título a cada foto. Lo que se persigue con este trabajo es que se desinhiban y jueguen con las imágenes y los títulos, también supone al tiempo una forma de reflexión sobre el más allá de la imagen plana, lo que dice o lo que puede llegar a decir.

Al comienzo titubeaban y se mostraban algo tímidos, pero progresivamente van a empezar a reír y a disfrutar. Este trabajo también ha sido perfecto para desarrollar una metodología cooperativa en la que se verán obligados a regularse y a tomar decisiones, aportando todos al grupo y evaluándose entre todos finalmente.

Los problemas que surgieron fueron principalmente por la mala calidad de los ordenadores de sobremesa de la clase.

**14/4****4ºA**

Continuar con los títulos de las fotos y autoevaluaciones.

**4ºF**

Terminar títulos de las fotos y autoevaluaciones

**16/4****4ºE**

Títulos a las fotos y autoevaluación.

**17/4**

**4ºE y 4ºF** se ausentan porque hacen una actividad deportiva extraescolar

13ª semana

**20/4****4ºA**

Tienen a siguiente hora un examen y me ruegan que les dejemos hora para repasar. Se la concedo.

**21/4****4º A**

Poner títulos a las fotos, resulta difícil avanzar porque unos no las han traído, otros las tienen en picasa pero no tienen acceso a internet. Otros las miran desde el móvil.

Se hace farragoso el avance.

De repente hay como un pico de desmotivación y desgana.

**4º F**

Terminar trabajos y van escribiendo sus poemas en el ordenador.

Son los únicos que tienen listo el trabajo de los títulos y creo que, aparte de porque son el grupo menos numeroso, influyó el proyectarlo en la pizarra y estar yo presente, sin ser moderadora, puede que mi presencia constante les indujese a ser más eficaces que otros grupos que tendían a divertirse en exceso.

**23/4****4ºE**

Terminan de poner los títulos y realizan el powerpoint de presentación.

Empiezan a buscar conexiones y diálogos entre las imágenes, símiles y metáforas muy interesantes que reflejan su mundo.

Entorno al ordenador cuando me acerco E11 se pone pavo y no me deja grabarles con naturalidad, es el único que cuando tomo la cámara modifica su comportamiento. Al principio casi todos hicieron tonterías, pero inmediatamente normalizaron su actitud.

Estoy muy contenta con los resultados que están dándose y creo que para otro curso esta actividad debe estar de las primeras ya que se han soltado mucho, ayudándoles a salirse de lo previsible.

También es de destacar que algunos títulos se van acercando a su mundo cercano, como en el título que le puso E2 a una ventana que habían volteado 180º caja LMFAO y que es un grupo de música que tiene un personaje similar, tuvieron que explicármelo porque yo no sabía que era, me buscaron una imagen por internet.

**24/4****4ºF**

Trabajan las ilustraciones de los poemas árabe-andaluces.

Van pasando por parejas por el ordenador para aprender a escanear y guardar las imágenes y así de paso me ayudan a tenerlo digitalizado. Les sorprende mucho cuando ven las imágenes apareciendo en la pantalla, a pesar de que

estos alumnos pertenecen a la era del avance tecnológico, no dejan de sorprenderles estos procesos, y eso está bien porque se emocionaron mucho al ver proyectado con el cañón en grande la imagen que se acababa de escanear.

**4ºE**

Trabajan las ilustraciones de los poemas árabe-andaluces.

Al igual que en F, van viniendo por parejas para aprender a escanear imágenes para luego poderlas compartir y hacer exposiciones virtuales.

Lo proyectamos en la pantalla para que todo el mundo además de hacerlo, vea el procedimiento y el resultado de maravillarse de cómo van apareciendo sus dibujos en la pantalla es el mismo, les fascina doblemente por ser SUS dibujos y no una imagen cualquiera, y también por el tamaño. E14. dice: qué chulo! Cuando va apareciendo el trabajo de E1.

14ª semana

**27/4**

**4ºA**

A15 termina rápido los trabajos aunque no le salgan bien, generalmente le cuesta bastante y está estancada con el dibujo de la arquitectura, no se atreve a dar intensidad a los oscuros por miedo a meter la pata, A14 le está echando una mano y el resultado está mejorando, ella misma tiene un problema de seguridad y eso se refleja en sus trabajos, no es que no estén bien, es que no lo intenta.

Le digo que hace las cosas a la bulla y que podría realizarlos mucho mejor.

**28/4**

**4ºA**

A20 me pregunta “Seño qué significa divergente”, se lo explico, le digo que es todo aquello que se aparta del camino normal, que de alguna forma es distinto y les dice a otras compañeras “lo ves?” Me preguntan si he visto la película y me dicen que debería verla, que me gustaría.

A20, que llevaba el trabajo de la ilustración bastante bien, no encuentra su trabajo, lo busca aquí y en su clase, yo creo que se lo llevó; Está muy dispersa y despistada, antes de irse a buscar su trabajo le hablo sobre el problema de sus despistes y de la pena de que desperdicie el potencial que tiene.

Algunos alumnos me ayudan a escanear trabajos de la arquitectura. En el ordenador del fondo A14 está copiando los poemas árabe-andaluces.

**4ºF**

Siguen trabajando. F8 prefiere escanear trabajos o copiar poemas en el word.

F10 ha superado la prueba de mayores para obtener el título de secundaria, y ya no está obligado a venir a clase, pero me dice que a mis clases va a seguir viniendo, que quiere terminar los trabajos que me debe.

Me alegro mucho por él ya que en casa tienen problemas y me alegra saber que va a continuar viniendo a mis clases voluntariamente.

F8 no se ha presentado a las pruebas a pesar de que tiene la edad, le pregunto y lo veo muy despistado, parece que su tutor no le ha animado a presentarse o él no se ha enterado bien, por lo que no quiero incomodarlo más, pero le animo a que se presente a las pruebas de ESA ya que está tirando la toalla en todas las asignaturas y no va a obtener el título, se irá sin nada...

**30/4**

**4ºE**

Me preguntan cómo va a ser la siguiente exposición y me dicen: estamos dispuestos a venir por la tarde a ayudar en el montaje. Están totalmente entregados, hasta el punto de que E1 cuando entra en clase me hace el saludo militar, en plan “a tus órdenes”, lo cual es gracioso ya que él quiere entrar en el ejército y no es un campo muy afín al arte.

Él está convencido de no tener cualidades artísticas, sin embargo sus fotos del álbum y los títulos que puso resultaron muy creativos e interesantes.

**1/5 Festivo**

15ª semana

**4/5 Festivo**

**5/5**

**4ºA**

Algunos grupos no han terminado la selección de fotos y títulos, pero sólo uno tiene material listo para trabajarlo en clase. El resto hacen las ilustraciones de los poemas y Estrella que ha terminado copia poemas en el ordenador.

Se hace muy pesado avanzar con simultaneidad en este grupo.

En ocasiones parecen contentos con lo que hacemos pero luego se dejan arrastrar por la desgana, no consigo averiguar qué les pasa o cómo activarlos.



**4ºF**

Como tienen el álbum listo se dedican a terminar atrasos y a la ilustración del poema.

F10 viene a segunda hora, me dice que va a terminar la ilustración del poema también. (Ya no está obligado a venir porque ha sacado la ESA)

F8 copia poemas en el ordenador.

F9 ha cogido tal cual un dibujo de internet de otra persona y lo está copiando idéntico, le digo que eso no es correcto que su trabajo debía ser una idea original. Se enfada y sale de clase con muy malos modos, pero antes rompe el dibujo.

Salgo al pasillo y hablo con él, no parece estar acostumbrado a que le hagan recapacitar sobre algo que él cree su derecho y habla como si yo estuviera siendo déspota con él, le hago ver que para mí lo fácil sería expulsarlo de clase por los malos modos y que en cambio estaba ahí hablando con él, y que él lo había roto por soberbia ya que podía haberlo modificado y ya no hubiera sido igual, por lo tanto parece que había un problema de soberbia y que eso no ayudaba mucho en la vida. Sobre todo cuando uno no lleva razón.

Al entrar en clase los compañeros me dicen, Lola, no le hagas caso, es que “se le va”

**7 y 8/5 Fiestas patronales**

Pelea de A20 con la madre en paella. Le dijo cosas muy fuertes a su madre en mitad del patio y la madre a su vez venía hecha una fiera. A20 me dijo que quería que la llevaran los servicios sociales, que entre su padre y su madre la estaban amargando.

A A20 se le está complicando mucho la situación en casa. La madre quiere tener un control férreo sobre ella que es bastante indómita y llegan a extremos en el enfrentamiento.

16ª semana

**11/5****4ºA**

Recuerdo los trabajos que faltan y animo a aquellos que van al día a que ayuden a quienes van retrasados.

A24 me dice que va a terminar los ojos de verdad y coge un autor extra para subir nota.

A23 me cuenta brevemente lo que pasó con A20. (llegó pintoreada a su casa, discutieron y A20 se fue de la casa)

A23 y A19 están apretando en los trabajos. A10 está mejorando el resultado de su ilustración.

De alguna manera se puede percibir que se acerca el final de curso y parecen más centrados en terminar los trabajos.

Aviso que mañana se terminan los álbumes y que pasaré lista para ver a quién le faltan las fotos.

No tengo el cañón instalado ya que se lo llevaron para las fiestas... no puedo proyectarles la página de recursos del blog.

Antes de salir de la clase A3 me recuerda los certificados de exponer y le digo que me debe dejar sus correo que se lo mandaré en julio.

**12/5****4ºA**

La mayoría me trae los trabajos en un pendrive, las personas que no han hecho el álbum de fotos de la alhambra tampoco han podido aportar su trabajo artístico al álbum, ya que este se hacía en base al safari fotográfico de Granada, aunque podían haberlo compensado fotografiando lugares árabes de Málaga, como lo han hecho F6, F9, E6, E14, A24, A18.

Se siguen terminando trabajos y se hace evidente los diferentes ritmos de trabajo, ya que algunas personas van muy avanzadas y otras no tanto.

Se da la circunstancia de que hay distintas actividades a la vez. Creo que mi flexibilidad para dar carpetazo a los trabajos ha sido tomada en este grupo como una posibilidad de trabajar mas lento, ya que uno de los problemas a resultado ser la imposibilidad de tener el material listo

**4ºF**

Es el único grupo que terminó pronto el álbum de fotos con títulos y esto fue así porque al ser poco numerosos pudieron hacerlo con el cañón y todos participando al mismo tiempo.

Les señalo el detalle de que tendrán el PowerPoint listo gracias a F8 que lo está haciendo él, ya que no quiere hacer las láminas.

F8 es absentista y no quiere probar a intentar sacar el curso, sencillamente viene a veces a clase y cuando quiere trabaja algo, ya que cada vez se va perdiendo más. Sus padres separados y sin mucha cultura no saben cómo manejarlo, y el padre que se siente culpable de la separación le compra cosas caras y no apoya a la madre, por lo que el alumno se va perdiendo más en esa situación sin que podamos hacer nada por él. Intento hacerle pensar en las posibilidades que tiene si se esfuerza un poco. Ni siquiera se ha presentado a la prueba de la ESA para mayores de 18. Le insisto en que se la prepara para ESA. F10 le deja sus papeles ya que él ya no los necesita. Después de hablar siempre se va muy convencido pero luego vuelve a la misma situación porque le falta el control en casa y voluntad por su parte.

F9 me enseña un boceto nuevo que es similar al que rompió pero ya no está plagado y me pregunta si ése me parecía bien, le digo que claramente mejor y sigue trabajando.

Creo que aparte de la conversación que tuvimos los compañeros le dijeron algo ya que no les gustó su reacción

conmigo de la semana anterior.

**14/5**

**4ºE**

E9 ha estado faltando bastante y está atrasada en sus trabajos.

Ha estado de viaje en Alemania para visitar a su hermano y ahora está trabajando para intentar tener los trabajos listos para la exposición

**15/5**

**4ºF**

F6 suele entrar el primero e irse el último, siempre tiene alguna pregunta para mí relacionada con el arte o con el dibujo. Me dice que ha hecho un dibujo en su casa que me lo va a traer para que lo vea.

Suele tener una relación extraña con la clase especialmente desde que llegó Jose Carlos.

Se sienta con F2 y le presta los materiales. F6 suele tener siempre el material necesario y rara vez le falta.

**4ºE**

Entran poco a poco.

Paso revista a los trabajos que les quedan y los presiono un poco, sobre todo a E9 que está muy desmotivada desde la segunda evaluación.

Están terminando uno de los powerpoint y veo a E9 que sale de la clase muy indignada, le pregunto a E4 y E1 que estaban con ella qué ha ocurrido y me cuentan que una compañera de clase pero del grupo de diversificación ha estado hablando del hermano de E9, contando que es gay, lo que ha molestado a E9.

Salgo al pasillo y allí está cabreada y con lágrimas en los ojos, salen también E4 y E1, E9 me cuenta lo que ha pasado y que esta alumna ha traicionado su confianza. Le digo que si no quiere que hablen pues que ella misma no cuente nada, pero que realmente tampoco es grave, que cada quién tiene su camino y su hermano ya es mayor para saber qué quiere, que no le de importancia y sencillamente se aleje de personas que quieran hacerle daño o molestarle con comentarios homófobos. E4 y E1 la apoyan y la animan y le hacen ver que están con ella, que no les haga caso.

17ª semana

**18/5**

**4ºA**

Paso revista a lo que queda por entregar a cada persona. Las A23 y A19 están desconocidas, aunque ninguna se llega a traer todo el material, en conjunto lo tienen y están trabajando.

A10 le está quedando muy bien el trabajo de la ilustración. Ha hecho algunos intentos de darlo por terminado pero le hago ver aspectos por mejorar y al realizarlos se alegra de ver el resultado, aunque previamente hubiera preferido dejarlo tal cual.

A18 sólo realiza aquellos trabajos que él quiere, como el diseño de la henna o los haikus, no le importa suspender y aunque podría obtener muy buenos resultados no parece importarle.

A17 a quien ha ido arrastrando con su actitud casi todo el curso está reaccionando y está corrigiendo aspectos que esperaban mejoras y que no había terminado. Entran sus ojos “in extremis” en la exposición.

A10 expone el trabajo de la henna, les gustan los diseños y quedamos en que el próximo día quien quiera tatuarse lo hará, pero que pregunten en casa si les dejan algo discreto.

Recordamos a algunas personas lo que les falta.

**19/5**

**4ºA**

A20 2ª hora, voy a repetir, si entrego lo voy a hacer por ti.

Explico el siguiente trabajo y lo que queda por hacer. Explicó cómo y porqué del árbol genealógico. Fernando Zamorano se pone un poco chulito con el tema de que le da igual que le insulte alguien, le hago ver su actitud y A12 dice, es verdad, en plan “deja de llamar la atención”.

El resto de la hora prepara la henna y varias alumnas ayudan a A10 y se van tatuando los que quieren, que no empiezan siendo muchos pero luego se van animando. Como nota preocupante A20 en un momento de despiste entre el relativo barullo en la clase, se pinta un pene en la pierna con la henna, lo hablamos y se lo quita finalmente, esto podía suponer un problema para la madre ya que la madre es musulmana y esto sería especialmente hiriente. A20 está buscando este efecto.

**4ºF**

Les presiono para que vayan terminando los trabajos que faltan.

Escaneamos lo que va saliendo y lo que da tiempo lo voy preparando para exposición.

Hay distintos trabajos realizándose simultáneamente en la clase, los más adelantados están haciendo diseños para realizar un tatuaje. Hemos hablado de la simbología y de lo que supone tatuarse algo, llegamos a la conclusión de mejor no hacerlo permanentes ya que es más problemático quitarlo, en cambio los vegetales permite probar y cambiar si se desea.



F8 me enseña un tatuaje que se ha hecho y adopta una postura condescendiente hacia los demás, como si tatuarse con henna fuera poco épico.

Hablamos de lo que socialmente puede parecer el tatuaje y hablando de otras culturas y otras mentalidades vemos el aspecto del viceministro de cultura checo que tiene todo el cuerpo tatuado con dibujos maories, les sorprende que sea ministro.

F1 dice que él prefiere no tatuarse nada y F5 dice que a ella le gustaría hacerse algo pequeño y hace unos diseños muy bonitos.

**21/5**

**4ºE**

Llegan con rapidez y se ponen a trabajar, saben que los trabajos deben estar listos en esta semana para poder preparar los carteles para la exposición. Hacemos un repaso de lo que queda y se ofrecen a ayudarme cuando yo diga, se lo agradezco pero necesitaría que supieran maquetar y en este momento enseñarles me llevaría más tiempo. Sin embargo sí saben editar vídeo y van a quedar entre ellos para preparar imágenes y música para acompañar durante la exposición.

Repasando qué cosas exponemos vemos que E13 no tiene retrato, E2 que va más avanzada se compromete a hacérselo y yo quedo con ella en hacerle llegar la imagen de sus ojos. El haiku sí se lo hizo ella a sí misma.

E6 me da su WhatsApp para poder comunicarnos durante el fin de semana ya que ella va a contribuir buscando música para la inauguración.

**22/5**

**4ºF**

Les digo que deben decir en casa que la semana que viene es la inauguración para que lo tengan en cuenta, les digo que es su primera exposición y que es algo bueno para ellos. No los veo muy convencidos y algunos empiezan ya a darme sus excusas de porqué no pueden venir, ellos o sus padres.

F9 me entrega los últimos trabajos que me debía así que le doy la película que le tocó en el sorteo, se queda muy contento y la guarda.

Se le nota más confiado conmigo al ver que he cumplido mi palabra y me pregunta si me cae mal algún alumno, yo me quedo pensando un instante y le digo que no. El me dice pero alguna vez alguien te habrá caído mal, es imposible que te caigan todos bien. Y yo le digo que es normal que unas personas te puedan gustar mas y otras menos, pero que ninguna como para caerme mal. Que muchas veces los alumnos se portan mal porque no saben qué quieren y que sólo son así puntualmente, pero que si tuviera que decir qué tipo de persona no me gustan serían aquellas que son prepotentes o que hacen daño y humillan a los demás. Él se queda un rato pensando, como calibrando si me cae bien o mal y me dice: claro, pero si ellos se lo buscan, entonces...

No me parece que pretenda dar su brazo a torcer y no es un momento adecuado (está a punto de tocar el cambio de clase) para hacerle ver que se justifica a sí mismo algo que no está bien y los dos lo sabemos. Me gustará encontrar otro momento para hablarlo ya que ahora vamos contra reloj con los trabajos.

**4ºE**

Saco el tema de la inauguración de la exposición.

Se ven más animados que los demás aunque hay padres que por trabajo no van a poder venir, intento hacerles ver que es algo importante para ellos.

Las chicas preguntan cómo hay que ir vestidas, yo les digo que elegantes, dignificando la exposición. Además les digo que se van a servir unos aperitivos y que va a venir a la inauguración el presidente de la asociación de la interculturalidad e interreligiosidad de la sede de la UNESCO de Málaga.

18ª semana

**25/5**

**4ºA**

Falta A20

A23 y A19 trabajan, llevan un tiempo muy cambiadas, pero a A23 le faltan bastantes trabajos. Me ha entregado un haiku de arquitectura que no es suyo. A15 repitió el suyo y el que no se quedó se lo ha dado a A23 que me lo ha presentado como propio, le digo que eso está mal, que es como copiar en un examen ya que me da un trabajo que no ha hecho ella.

Planteo igual que los otros grupos el interés de que lo cuenten en casa y participen de la inauguración, los veo distantes del proyecto, creo que cabe la posibilidad de que no lo hayan dicho en casa. A3 pregunta si hay que ir a la inauguración, lo que me deja perpleja, les digo que con la edad que tiene es probablemente una de las cosas más importantes que van a hacer ya que están contribuyendo con sus trabajos no sólo a mostrar lo positivo de el acercamiento a las emociones de los demás, sino a valorar lo que otras culturas han legado a nuestra cultura y que nuestro trabajo es una forma de venerarlo desde el arte. Les digo que no están obligados pero lo normal sería que asistiesen...

Algunos excusan su asistencia diciendo compromisos que tienen o trabajo de los padres.

Siguen entregando trabajo atrasado aunque no sé si va a dar tiempo de que entren en la expo ya que deben pasar antes por imprenta.

A A1 que le faltaba terminar y entregar ilustración del poema ar/an, al preguntarle porque no lo ha entregado me dice que como yo le dije que mejorase una cosa... pero claro de eso hace más de una semana.

**26/5**

**4ªa**

A primera hora de la mañana hay en la puerta del colegio un atropello a A2. alumna de este grupo, no digo nada en público para que no se inquieten, no ha sido grave pero la van a llevar al hospital para verificar que el golpe en la cabeza no ha sido grave. Sí llamo a sus mejores amigas A3 y A5 para que le acompañen mientras llega su madre y la ambulancia.

Se produce un enfrentamiento entre A12 y A25 porque A25 ha sugerido por lo bajo a su compañero que A2, a la que acaban de atropellar pero él no lo sabe, pudiera estar embarazada.

A25 habla con tono desafiante y desagradable a A12y le dice que el lo ha dicho sólo a su compañero que se meta en sus asuntos, A25 responde que así empiezan los bulos que si no sabe qué le ha pasado a A2 para qué inventa. El tono de A25 no me gusta nada, le digo que se calme o va a tener que irse al despacho de convivencia, tiene una actitud muy desagradable y prepotente, le digo que no me parecen formas de ir por la vida. Da la sensación de que crea que por haber estado malo hay que consentirle todo.

Mas tranquilo el grupo en la 2ª hora. Teníamos previsto hacer los tatuajes de henna, pero como ha faltado A10 no se puede hacer la henna, pues es la que sabe.

Llega Román y les regaña porque yo le había comentado que estaban muy apáticos, me molesta mucho su intervención pero no se lo digo públicamente para no dejarlo cortado, pero opino que aunque sea tutor no debía haberse inmiscuido y menos en mi propia aula.

A5 pregunta porqué es tan importante. Veo que para ellos sus trabajos no tiene importancia ya que al verse menores no creen que sus trabajos sean interesantes para otras personas.

**4ºF**

E7 (de 4ºE) viene a la clase y les explica mediante su powerpoint la historia de la henna y cómo se hace etc.

El grupo está muy interesado, F2 ha traído una caja de henna que su tía tenía por casa, en ese momento no podemos hacerla porque nos faltan herramientas y productos para hacerla y quedamos en hacerlo otro día.

Se ponen con los diseños, entregan trabajos

**28/5**

**4ºE**

Los alumnos del grupo traen los paneles expositores y vamos organizando los trabajos por bloques, por un lado las miradas y los haikus, por otro la arquitectura y los haikus y por último las ilustraciones de los poemas arábigo-andaluces.

Están muy motivados.

Durante este fin de semana E6 ha estado editando un vídeo con las fotografías de los compañeros. Lo vemos y E7 decide editar un video sobre la henna mejorando la información que había aportado en los powerpoint. Recibe ayuda y queda por la tarde con E2 para que le dé tiempo a tenerlo para la exposición.

Los alumnos ayudan a transportar las sillas que se van a poner en la sala de exposiciones y hacemos alguna prueba de sonido pero sin el portátil que se va a utilizar. Está por montarse aún el cañón y hay algo de nervios.

E4 y E6 son los que se van a encargar de las proyecciones y grabaciones de audio.

**29/5**

**4ºE**

E6 ha traído más música para ambientar la expo una vez que se haya presentado la muestra. Vemos los vídeos editados y hay nervios porque falta una remesa de carteles que la imprenta aún no ha traído.

A E6 le está pintando a E7 las manos con henna. No sé si le va a dar tiempo.

E7 ha venido con un brazo tatuado muy bonito y E4 con el cuello y el hombro también. Se lo hicieron en la tarde de ayer cuando quedaron para editar los vídeos.

Están mucho más nerviosos y entusiasmados que el resto de grupos.

En la remesa anterior había llegado un cartel con un haiku equivocado que pertenece al trabajo de la arquitectura de E10. Ella me hace algunos reproches que me hacen enfadar, ya que durante el fin de semana yo me había tomado la molestia de pedirle el haiku correcto, y le hago ver lo injusta que es por un fallo, ya que era yo quien se había tomado la molestia de pedírselo y corregirlo, aunque no sabía porqué el cartel que aparecía era nuevamente el defectuoso.

Le hago ver de camino que las formas que tiene de mostrar su malestar eran desagradables y ella se fue con lágrimas en los ojos.

El cartel anunciador de la expo lleva los ojos de E2, ella está muy emocionada y me pide hacerse una foto para enseñarlo a su familia.

**4ºF**

En esta hora llegan los carteles y es con este grupo que terminamos de montar los carteles que faltaban. Algunos trabajos vienen con formato cambiado ya que parece que la imprenta tuvo problemas con la máquina y luego le faltó papel adecuado.

Hay trabajos repetidos y otros que están mal impresos, pero es tal la cantidad de trabajos y el tiempo contrarreloj que se ha seguido que prefiero no enfadarme por ello y aceptarlo como contratiempos inevitables.

En esta última remesa aparece el cartel de E10 ya corregido, por lo que el malentendido se queda arreglado, pero ella ya no lo verá hasta la tarde cuando venga a la exposición.  
Como son pocos los que no ayudan activamente siguen trabajando con el árbol genealógico.  
En la hora siguiente soy sustituida en 2º A para terminar de hacer las pruebas de sonido e imagen con mi portátil. Se van a hacer cargo del sonido y grabaciones E4 y E6, se vienen conmigo para probar lo que tiene que hacer, están nerviosos, especialmente E4 que no deja de preguntarme a qué hora viene, dónde se pone y otras dudas.

### INAUGURACIÓN

A las 20:45 llego al colegio y llego a la vez que el director del colegio, me dice a ver qué tal sale todo, bromeamos algo y llegamos a la sala de exposición. Pregunto por las sillas y le digo que no se preocupe que en cuanto terminemos la presentación los alumnos está avisados para retirarlas a un lado y que no estorben.

Voy conectando cañón y ordenador y entonces llega E4 muy guapo y delego en él. Al momento llega También E6, le doy instrucciones para que grave y me dice que sin problema.

Van llegando alumnos y se van a la parte del patio de las fuentes. Llega Lorenzo Rodríguez de la Peña que es el presidente de la asociación UNESCO para el diálogo intercultural e interreligioso de Málaga, se lo presento al director y nos hacemos una foto juntos. Aviso a los alumnos que están en las fuentes para que entren, son ya las 21:15 y vemos adecuado empezar, a pesar de que hay poca gente.

Empiezo la inauguración con agradecimiento por la asistencia y explico porqué hemos realizado este proyecto interculturalista y explico también los tres bloques de trabajos, a continuación doy la palabra al presidente de la asociación UNESCO de Málaga que hace un repaso a algunos de los trabajos más llamativos de la exposición y que encuentra más simbólicos, ensalza nuestro trabajo e insiste en la relevancia de dibujar puentes entre las distintas culturas, a continuación nuestro director se congratula por los trabajos tan interesantes de nuestro alumnado y que marcan también el tipo de persona que queremos lograr, recalca la importancia de estar abiertos a otras culturas y celebra que hayamos sido elegidos como sede de una biblioteca multimediática junto con otros países del mundo.

Deja inaugurada la exposición y la gente empieza a ver con tranquilidad los trabajos.

Los alumnos de 4E retiran las sillas tal como habíamos acordado. El alumnado mira los trabajos, echo de menos a bastantes alumnos y de los que han venido sólo unos pocos han traído a sus padres, me disgusta que no estén todos ya que creo que es un trabajo muy importante y el colegio también ha hecho un esfuerzo sirviendo un aperitivo considerable.

Se sirven bebidas en una barra que atienden alumnos de grado medio de administrativo.

E2 ha traído una bolsa grande con pan de gambas y varias bandejas con sushi, A10 ha traído dos bandejas con un dulce típico árabe.

A la presentación vino también el dibujante de humor gráfico Ángel Idígoras quien estaba invitado para decir también unas palabras pero no encontraba el sitio y llegó tras la inauguración, quería que los alumnos vieran que eran reconocidos por otros artistas conocidos, pero sólo algunos se enteraron de que esta personalidad estaba allí.

Respecto a los compañeros del colegio, vino el jefe de departamento, las compañeras de idiomas que han colaborado con las traducciones y un compañero de lengua que también ha participado. Los profesores colaboradores de historia no pudieron asistir, y el resto eran compañeros que asistían por gusto ya que les suele gustar las cosas que hago con el alumnado, no obstante la asistencia fue baja en general.

La fecha no era buena pues coincidía con graduaciones de otros centros, pero era imposible hacerlo antes porque no estaban listos todos los trabajos.

Charlé con distintos padres que habían venido y estaban muy impresionados por el trabajo realizado, decían no saber lo importante que era y que por lo que les habían transmitido sus hijos, no tenía tanta relevancia.

En el caso de E7, se había pintado los brazos para la ocasión pero llegó tarde porque su madre la obligó a ir a comprar al Lidl, me sorprendió su vestimenta porque resultaba muy parca para como es E7, su madre es muy religiosa y a veces se pasa de estricta.

E6 también se había pintado las manos y llevaba un vestido muy arreglado, casi de fiesta, su hermana que la acompañaba también iba muy arreglada.

El resto de alumnado iba arreglado pero informal. Se hacían fotos con sus trabajos y les comentaban cosas a los asistentes que conocían o les preguntaban.

E10 vio que su cartel estaba correcto y vino a pedirme disculpas. E9 que estaba muy guapa pero un poco desubicada del grupo me presentó a sus padres y me mostró un error en su apellido, le dije que lo corregiría para la siguiente exposición.

E4 estaba muy contento por su papel activo y porque el presidente de la UNESCO Málaga eligió su haiku de ejemplo y dijo que le había gustado mucho.

Todos los asistentes recibieron en directo muchos elogios y creo que se fueron con la autoestima bastante alta.

Sobre las 10:40 empezamos a ayudar a recoger las mesas y como ha sobrado mucha comida nos la repartimos entre los ayudantes de 4E y algunos profesores que estaban ayudando a recoger.

Me siento un poco culpable de que haya sobrado comida porque no hayan venido los padres que se esperaban y me pregunto si debería haber realizado una acción diferente para hacerles comprender que este era un día importante para sus hijos.

1/6

4ºA

Sólo faltan 3 personas (pensé que iban a faltar más).

Me felicita A21 por la expo y los demás la secundan. Hablamos sobre cómo estuvo y sobre los fallos derivados de la imprenta, ya que han faltado algunos póster y otros han aparecido dobles. Hemos hablado sobre el poco tiempo de preparar la expo y que básicamente ha sido 4ºE quien ha ayudado a montar todo.

Pregunto quienes vinieron y levantan la mano la mayoría.

A5 y A3 preguntan que porqué no hacemos una excursión todos a París para asistir a la inauguración y le digo que podría ser complicado, a parte de caro, somos muchos y el curso siguiente que es cuando se inaugura, ya no están la mayoría en este colegio... hacemos una estimación de lo que podría costar y ven que es caro.

Hablamos sobre las emociones que suscitó la exposición y les sorprendió que les emocionara a tanta gente, se han mostrado satisfechos de ver que ha gustado tanto. Por algún motivo a ellos les extraña el efecto de sus trabajos y decimos distintas posibilidades, entre ellas se señala el hecho de que impresiona ver tantos ojos juntos y que los poemas también contribuyen mucho.

Les comento lo que me ha parecido que no vinieran sus padres, A23 se apresura a puntualizar que los suyos sí fueron.

Aún quedan trabajos por terminar y es lo que irán haciendo en el tiempo que queda ya que la toma de datos se pretende cerrar en esta semana.

**2/6**

**4ºA**

Se hace el control de evaluación sobre periodos artísticos del siglo XX

Según van terminando, aprovechando la concentración y el que no hablan unos con otros les reparto el cuestionario final para que expongan sus opiniones. Algunos preguntan sus dudas, me acerco y las solvento. Les ruego que sean sinceros.

Hacerlo así evitó que se contagiasen opiniones de unos a otros.

**4ºF**

Realizan control de 3ª evaluación.

Una vez terminado les reparto cuestionario y lo rellenan en el tiempo que quedan.

Todavía me están entregando trabajos que no han llegado a tiempo a la exposición. Les digo que al menos estarán para la de París.

**4/6**

**4ºE**

Realizan control y hacen cuestionario.

Comentamos más cosas de la exposición que en el resto de grupos.

Me preguntan por los certificados y aquellos que lo quieren se van apuntando en un papel con sus correos electrónicos para poderlos enviar.

### ÚLTIMOS DÍAS.

Pretendo cerrar el cuaderno de campo ya pero van a ocurrir algunas cosas relacionadas y dignas de mención.

-E4 está muy serio y raro en clase, me dice si podemos hablar, como está a punto de llorar le digo de salir al pasillo, una vez allí me cuenta un problema que ha tenido en casa y está muy preocupado por la salud de su madre, la solución aparentemente es fácil, le digo que hable con sus padres seriamente y les cuente sus preocupaciones y que vayan a un médico para despejar dudas. Le animé y le dije que lo que le había pasado era fuerte, pero el debía afrontarlo como un adulto fuerte y no dejar que eso le superara, sino tomar una actitud activa para resolver. Nos dimos un abrazo y volvimos a clase ya más tranquilo. E9 se le acerca y le da un beso en la cabeza.

-E7 está faltando a los últimos trabajos y me tiene preocupada ya que podría suspender, cuando viene me dice que están en Ramadán y que al no tomar comida ni agua de sol a sol pues está muy cansada. Quería haberla entrevistado personalmente pero no podrá ser por sus ausencias.

-E2 está viniendo a clase maquillada por primera vez, hay un enorme cambio de la E2 de principio de curso a la del final. Se la ve desinhibida y feliz.

-Últimos días para acabar el curso. Hacia el final de la clase se acercan algunos alumnos con regalos para mí, me quedo sin palabras. E6 me dice que por favor abra el sobre cuando ella no esté porque le da vergüenza. E4 me da una nota y un paquete que contiene un collar y unos pendientes. (La nota en anexos). E11 me regala una caja de bombones ya que sabe que el chocolate me encanta y E6 un sobre con una nota (Anexos)

Más tarde vendrán a clase a traerme dulces pues le han hecho a su tutora una fiesta de despedida ya que es su último año en el colegio, y de las cosas que han traído me han preparado un surtido y me lo han bajado a mi clase. E4, E9 y E2 vendrán a contarme algo más de ellos.

El 9 de junio se realizó en la UMA la segunda parte de la exposición para conmemorar la semana de la EA de la UNESCO con la parte de participación del alumnado. Vienen a ayudar en el montaje E6, E4, E1 y E11.

Estando montándola se acerca un hombre muy interesado en los trabajos que se estaban exponiendo, estuvo sacando fotos y tomando notas de los poemas. Vinieron algo nerviosos a contarme lo que estaba haciendo, les dije que se acercaran a hablar con él, E6 echa morro y se acerca, le cuenta que es filósofo y poeta y que lo que han hecho le parece maravilloso. Él le lee algunos poemas suyos a E6 que se queda un poco impresionada de haber conocido a este hombre.





Terminamos de colocar las obras y los invito a tomar algo fresquito en la cafetería de la facultad. Me cuentan sus planes de futuro, hablamos del ejercito y la mentalidad que tienen y lo extraño que es casar arte y ejercito, E1 dice que bueno, ya veremos que pasa.

E4 tiene claro que educación artística y E6 quiere hacer un ciclo de fotografía, E11 no sabe muy bien que va a pasar con él porque le quedan algunas para septiembre y no tiene muy claro qué quiere.

Les mando por correo los certificados a los alumnos que me los pidieron.

#### Anexo 4

**Encuesta de preferencias sobre imágenes para extraer datos sobre sus afinidades, motivación y confianza en su destreza manual.**

<p>1. Lo eligen 0</p>  <p>A nadie le gustó este dibujo, lo definieron como aburrido y triste por las ramas secas y la corbata.</p>	<p>2. Lo eligen 7</p>  <p>Esta imagen suscitó debate porque a algunos les parecía apasionado pero a una parte del alumnado el gesto les parecía dominante y agresivo.</p>
<p>3. Lo eligen 17</p>  <p>La mayoría comentó que era chulo, se veía imponente la mirada del águila y el efecto de las plumas.</p>	<p>4. Lo eligen 12</p>  <p>La mayoría chicos, lo ven fácil de dibujar y está chulo.</p>



5. Lo eligen 3



Solo comenta uno de los chicos y dice gustarle porque era su preferido de cuando era chico.

6. Lo eligen 19



A la mayoría les gusta por ser un calzado de moda aunque creen que puede ser difícil realizarlo.

7. Lo eligen 14



Es bonito y parece fácil, no dicen mucho más.

8. Lo eligen 5



Es seleccionada por **5 alumnos**, ninguno del grupo A. 3 de ellos son de procedencia sudamericana, de los restantes uno muestra su inclinación por entrar en el ejército.  
Les interesa visualmente el alarde de fuerza y belleza y la conexión con las imágenes de seres de la mitología de sudamericana

9. Lo eligen 12



Es muy chulo, gracioso, enigmático; y con dibujo aparentemente fácil se logra efecto







10. Lo eligen 5



Lo encuentran fácil básicamente.

11. Lo eligen 9

12. Lo eligen 6

 <p>Creen que al ver las ramas hechas a base de rayas, no debe ser complicado hacerlo, algunos dicen que está guay dibujar los árboles y es lo que primero hicieron de pequeños.</p>	 <p>Les llamó la atención la mirada del gatito que no estuvieron de acuerdo en interpretar, para unos era agresiva, para otros temerosa, desconfiada, suplicante, etc.</p>
<p>13. Lo eligen 4</p>  <p>Lo eligen sólo chicas. Alguien bromea sobre donde tiene las manos, parece triste y no feliz</p>	<p>14. Lo eligen 23</p>  <p>La mayoría piensa que es un dibujo muy chulo y podría no ser difícil.</p>
<p>15. Lo eligen 2</p>  <p>Quienes lo eligen dicen que les gusta que haya guerreras pero que más que dibujarla le gustaría colorearla, creen que no les saldría.</p>	<p>16. Lo eligen 8</p>  <p>Lo eligen 7 chicos y una chica, es uno de sus superhéroes de infancia.</p>
<p>17. Lo eligen 15</p>	<p>18. Lo eligen 5</p>



Las razones son las mismas, les gusta el gesto salvaje y les gustaría ser capaces de hacerlo



Les gusta el árbol que se convierte en mano y se creen capaces de hacerlo.

19. Lo eligen 18



Les llama la atención la mirada felina, Les parece difícil pero muy bello.

20. Lo eligen 5



La mayoría manifiesta no elegirla porque les da miedo, quienes sí la han elegido la encuentran extraña y expresiva.

21. Lo eligen 9



Quienes lo eligen dicen que les encantan los caballos y que es bonito que esté con su potrillo.

22. Lo elige 1



Sólo lo elige un chico y la razón es más bien que les gusta las letras japonesas. No hay mención a que sea una heroína femenina.

23. Lo eligen 8









Todos lo encuentran muy gracioso y sencillo.







24. Lo eligen 16



Les recuerda a los pokemon y dibujos animados japoneses. Es importante que es el tipo de dibujos con que se van soltando quienes avanzan por su



	cuenta dibujando por libre.
<p>25. Lo eligen 22</p>  <p>Les gusta porque es chulo y parece fácil, también porque les gustan los perros/lobo.</p>	<p>26. Lo eligen 5</p>  <p>Lo eligen 4 chicas y 1 chico. Les gusta y es fácil básicamente, también les recuerda a las láminas infantiles que coloreaban de pequeños.</p>
<p>27. Lo eligen 24</p>  <p>Repartidos entre ambos sexos, pero más del gusto de las chicas. Hablan de fascinación por lo bien que está hecho, y los brillos del ojo, la palabra que más se usa es “chulísimo”</p>	<p>28. Lo eligen 0</p>  <p>No les agrada, lo encuentran difícil y feo porque parecen como brujas.</p>
<p>29. Lo eligen 2</p>  <p>Lo eligen dos alumnos que reconocen que les cuesta y que creen que si pudieran dibujarlo se sentirían que han dado un paso. Puede tener que ver con lo que consideran buen dibujo “oficial”</p>	<p>30. Lo eligen 7</p>  <p>Elegida por ambos sexos, vemos dos tipos de alumnos para esta lámina, unos son amantes de dibujar y los otros tiene relaciones problemáticas. Comentan la actitud sufriente y solitaria del hada, al tiempo que bella.</p>
<p>31. Lo eligen 3</p>	<p>32. Lo eligen 3</p>

 <p>Todos del grupo E, 2 de ellos con afición al dibujo. Les gusta por ser manga y la actitud enigmática de la chica. La alumna china especifica que le gusta que sea asiática.</p>	 <p>Dos chicos del E, una chica del A, les llama la atención porque les gustaría tener uno así, pero lo encuentran complicado de dibujar.</p>
<p>33. Lo eligen 5</p>  <p>De los que 2 son chicas, una afirma que es su personaje Disney preferido. En general no quieren especificar porqué lo prefieren. Lo consideran fácil o posible de hacer.</p>	<p>34. Lo eligen 8</p>  <p>Sólo lo eligen chicos. Resaltan su aspecto de guerrero mitológico y que parece una portada de disco. Lo consideran difícil de hacer.</p>
<p>35. Lo eligen 8</p>  <p>La mayoría de los electores pertenecen al grupo E y tienen inclinación artística. Dijeron elegirlo por el carácter reivindicativo, el resto lo vio como desagradable y señaló que porqué tirar la comida al suelo pudiendo darle el plato?</p>	<p>36. Lo eligen 2</p>  <p>Una chica y un chico. Les gusta la idea de proteger la vida, no se plantean las connotaciones antiabortistas.</p>
<p>37. Lo eligen 8</p>	<p>38. Lo eligen 0</p>



Lo eligen por parecer sencillo de realizar y porque les gusta el reflejo del agua.

39. Lo eligen 0



Todos lo encuentran muy feo, a unos les da miedo y a otros risa.

41. Lo eligen 19



Les gusta el animal y el pelaje, refleja nobleza y equilibrio, les parece simpático el detalle de la corona.

43. Lo eligen 8



Le gusta porque es un ojo, no parece tan difícil de hacer. Lo elijen mayoritariamente chicas, el chico concreta que le gusta ver los ojos dibujados.



Nadie dice nada a favor, les parece aburrido.

40. Lo eligen 5



Les gusta el degradado de grises del cielo, no habían pensado el matiz bélico, el chico sí pero no lo elige por eso, sino por el degradado.

42. Lo eligen 11



Les gusta dibujar mariposas porque lo han hecho de pequeños, es muy chula, no están seguros de si les costará hacerla.

44. Lo eligen 15



Elección mayoritariamente femenina, mayor presencia de alumnos más cualificados para el dibujo. Les impresiona la perfección y los matices logrados. Es un ojo que no está maquillado y podría pertenecer tanto a hombre como a mujer.

45. Lo eligen 5

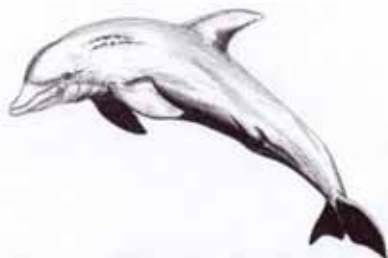


Sólo una chica lo elige, de los demás uno de ellos manifiesta su deseo de entrar en el ejército y por eso le gusta el guerrero.

47. Lo eligen 14



La mayoría lo encuentra simpático y fácil de hacer. Las setas son fáciles de hacer y son bonitas.



46. Lo eligen 14

Casi todos coinciden en que el delfín es un animal que les gusta mucho por su inteligencia y simpatía, no parece difícil de hacer.

### Anexo 5 Cuestionario abierto sobre ideas previas de Cultura

#### Definiciones de Cultura:

- La mezcla de las costumbres, religiones, personalidades y la conexión que se crea
- Creo que es algo muy muy importante, cada uno tiene una cultura, cada continente, cada país, cada ciudad, es como una historia, un pasado de cada sitio.
- Es la historia y la evolución de los pensamientos en los seres humanos, nos muestra cómo cambia a lo largo de los años la forma de hacer las cosas, como el dibujo, la arquitectura...
- Es un conjunto de conocimientos que aportamos con el paso de los años sobre todo en general, pienso que una persona, si no tiene una base de cultura, no es interesante porque no tendrías una conversación fluida con ella.
- Para mi es muy importante, hay diferentes culturas en cada país, unas nos parecen mal y otras nos parecen bonitas.
- Los conocimientos que tiene cada persona a nivel ético, moral, personal, sobre los conocimientos que tiene sobre el mundo, etc.
- Para mi significa un don de hoy en día, que por ejemplo la gente escritora o que hace escultura lo hace perfecto porque tiene un don.
- La cultura es el arte en el que se define las cosas que nosotros mismos debemos saber o conocer las distintas culturas de diferentes países o razas. Debemos saber o conocer las costumbres de nuestros países, como la pintura, la música, la comida y también acostumbrarnos a las costumbres de los demás países. Debemos saber las tradiciones que hay.
- Para mi es el conocimiento de otras nuevas ideas, pensamientos, costumbres, religiones y nuevas experiencias y saber entenderlas.
- La cultura en general es muy importante porque hoy en día hay que saber de todo, yo creo que nos puede ayudar mucho a nivel social.
- Es aquello que se transmite de generación en generación y te ayuda a entender tu periodo.
- La cultura es una palabra muy general, consta de muchas raíces de la que sale la cultura. Hay muchos tipos de cultura. Y en mi opinión, tener cultura general se basa en saber un poco sobre muchos temas que aparecen en nuestra vida
- Es la forma de ser de las personas, su comportamiento, hábitos, etc.
- Es el saber que tenemos sobre lo que aprendemos día a día, en el colegio, en la calle, de nuestros padres, etc.
- NS/NC
- La cultura es un saber, conocer las cosas de un sitio.
- Es un enriquecimiento para las personas
- La forma de vida de toda una población a lo largo del tiempo, costumbres...
- La cultura para mi es el saber otras costumbres de otras personas, países...
- La cultura es conocer la historia, gastronomía, arte de un lugar
- Es la creencia en lo que crees y hay diferentes tipos de culturas
- La cultura es el conocimiento de ciertas cosas. En ella entran los hechos históricos y curiosidades, por ejemplo cultura de a música, del arte, etc. La cultura es algo que todos debemos fomentar ya que nos enriquece como personas y nos hace entender el mundo de diversas formas.
- La cultura es las costumbres de un lugar, su pasado histórico.
- Es las costumbres de un país o una región de ese mismo país, como fiestas, comidas, costumbres religiosas, etc...
- La cultura son las costumbres de un sitio concreto que se ha ido creando y no ha ido cambiando con el paso de los años
- Es las diferentes personas de cada país, cultura española, cultura árabe, etc...
- Son las creencias de un grupo de personas y sus costumbres



- La cultura es todo aquello que nos dejaron las antiguas culturas que estuvieron en nuestro país o en otros lados, monumentos, pinturas, esculturas... los hechos de nuestros antepasados y todo lo que nos dejaron
- Es el conjunto de bailes, música, sociedad de un lugar determinado, es lo que engloba todo esto; las diferentes tipos de culturas hacen que haya personas con pensamientos y gustos diferentes.
- La cultura es el conjunto de pensamientos y expresiones de estos dentro de un grupo de personas. Como cultura puedo entender el arte de cualquier tipo, deportes, noticias, etc. En resumen, la cultura es la definición de la sociedad en que vivimos. Prácticamente todo es cultura, incluso nosotros mismos y preservarla es algo esencial, histórica y moralmente
- La cultura para mi son las costumbres, monumentos, gastronomía, sociedad e historia de cada rincón del mundo
- Es un conjunto de conocimientos que podemos tener sobre cualquier cosa, ya puede ser algo que ha pasado hace muchos años y que tiene una importancia histórica, las diferentes lenguas del mundo. Cultura también es saber apreciar un cuadro, una escultura, una fotografía o saber entender una obra literaria o incluso una obra musical. La cultura es algo que enriquece a las personas intelectualmente.
- Es lo que adquiere una persona sobre conocimientos de todo tipo de música, historia, cuadros...
- Para mi la cultura es saber o conocer las raíces o los antecedentes de un lugar o de una propia persona. La cultura es importante porque te pueden ayudar a explicar ciertos motivos de hoy día, ya que habían ocurrido a lo largo de la historia. Tener cultura y conocer otras culturas de otro lugar porque no son iguales, es importante.

#### **Anexo 6- Cuestionario abierto sobre ideas previas de Arte**

- Es una manera de expresar sentimientos, emociones o ideas de una manera totalmente libre.
- Es una cosa importante, para mi todos somos arte, cada uno tiene sus cosas bonitas y feas, cada uno es capaz de dibujar y colorear. A mi sinceramente me gustan los cuadros antiguos y los grafitis.
- Es la forma de representar nuestros sentimientos de forma que los demás vean cómo pensamos.
- Es cualquier cosa que le has dado una dedicación, que muestra un esfuerzo y una imagen visual que atrae a una persona.
- El arte para mi son obras de pinturas, música, danza que está bien hechas y representadas. El arte no siempre tiene que ser hecha en un cuadro con pintura y muy cara, que ha gastado mucho tiempo de hacerla, puede ser las gentes que representa, cantos y pinturas en las calles.
- El arte para mi es algo con el que se nace, algunas personas lo pueden llamar arte y yo a lo mejor no.
- No es mi fuerte ni mi especialidad, no me atrae. Aunque considerándolo, me gustan los grafiteros y tatuadores.
- El arte es un don aparte de haberte dedicado a eso porque la gente que lo hace tiene una calidad impresionante.
- El arte es un estilo para mi que puede tenerse en la pintura, la música.
- Es la fusión de inspiración, imaginación y sentimiento que se representa de todas maneras que el artista o el inspirado vea necesario. El arte es una de las cosas más bellas que tiene el ser humano.
- No lo define y resalta que le gustan los músicos y los dobladores de voz, y que no le gustan los pintores, escultores...
- Es aquello que crea emociones en ti cuando lo ves o lo escuchas
- Es una manera de expresar opiniones, sentimientos, etc. Mayoritariamente a palabra "Arte" ya tiene su poder y atrae. Creo que el arte es una de las mejores cosas que pueden existir. Se puede dividir en distintos tipos de arte, a cada cual, una persona puede llamar arte a algo que crea increíble por como está realizado...
- Es la forma de expresarse que tiene las personas, puede ser pintando, escribiendo, esculpiendo...
- Es la manera de expresar tus pensamientos y tu vista hacia la vida a través de dibujos, imágenes, etc.
- Es una manera de expresar los sentimientos que tu tienes, ya sea pintando, bailando, cantando...
- El arte para mi es una forma de expresar lo que sentimos, no sólo la música, las esculturas o los cuadros son arte, toda cosa en la que se fije puede ser arte.

- Todo es arte, sólo tienes que mirar desde otros puntos de vista. Yo antes pintaba cuadros y cualquier cosa “insignificativa” valía para pintarla
- La manera de expresar tus sentimientos a través de lienzos, imágenes...
- Para mi es el significado de un cuadro y una escultura y una fotografía
- Saber sobre la música, la pintura, las esculturas, saber que representa un cuadro o una canción
- El arte es la forma de crear algo bonito y también existen diferentes tipos de arte, la pintura, la música, la fotografía, escribir.
- El arte simboliza la creatividad y la percepción del mundo por cada persona. Se puede expresar algo de muchas maneras diferentes e interpretarlo de muchas otras. El arte no tiene límite, siempre está ahí y en mi opinión debería estar más valorado ya que quien decide tener una vida laboral dedicada al arte tiene más problemas y adversidades que otra persona que no lo hace, ya que muchas veces las profesiones dedicadas al arte son vistas como pasatiempos y no por lo que realmente son.
- Para mi el arte es lo que cada persona sabe hacer, pintar, esculpir, tocar un instrumento
- El arte es un movimiento que se basa en todos los campos y consiste en expresar algo que deseas o que quieres representar.
- El arte es para mi la capacidad de crear, pero tiene que ser algo diferente ya sea en el panorama de la fotografía, pintura, música y escritura, tienes que crear algo original y que la gente sepa contar tu esencia, no tiene s que saber dibujar muy bien, solo con crear algo algo que a la gente le exprese algún sentimiento o le haga sentir algo ya se le puede llamar arte, porque no es algo que sepa crear todo el mundo. A mi el arte que más me gusta es la música por el hecho de que me hace sentir muchas cosas y que puedo sentirme identificada aun no teniendo ningún tipo de letra, es capaz de cambiarme el estado de ánimo. También me gusta mucho la fotografía, pero más para verla que hacerla yo.
- Es una forma de expresar tus sentimientos, puedes expresarte plasmándolo en un lienzo, también haciendo música.
- Es una forma bonita de transmitir pensamientos o ideas ya sea con pinturas, esculturas, pero también con música.
- Para mi el arte son lo cuadros, esculturas y cosas por el estilo, puede ser que cada país tenga un tipo de arte, como pueden existir el barroco y el renacimiento.
- Es una gran parte de nuestro día a día ya que engloba la música, la pintura, el cine... creo que es un muy importante pilar y es un área con muchísima variedad y con diferentes puntos de vista y tipos
- El arte podría definirse como la expresión física, visual y auditiva de los pensamientos y sentimientos de las personas dentro de una sociedad de una cultura concreta. Tiene muy diversas expresiones y desde el comienzo de los humanos siempre ha sido una parte muy importante en la vida de todos y cada uno de nosotros.
- El arte para mi es una forma de expresar sentimientos, opiniones o pensamientos, mediante pinturas, fotografías, etc.
- Para mi el arte es muy general, puede ser desde una escultura o una pintura hecha por un artista, hasta una fotografía bien hecha por alguien que no tiene porqué ser un profesional. También puede ser un paisaje bonito o un monumento antiguo con una trayectoria histórica o artística. Del arte lo que más me llama la atención es la fotografía y la música.
- Para mi el arte es algo que expresa lo que con palabras no puede llegar a expresarse con claridad. Es algo necesario, sin arte no tendríamos escritura, cuadros música... todas esas cosas representan el arte de un lugar.
- El arte no tiene mucha relación conmigo, ya que yo no tengo ese “don” de música, dibujo, baile, cantar, et. Aunque sí me gustaría tenerlo, sobre todo el de la música. El arte también están las esculturas y pinturas que muchos valoran y lo ven de manera diferente y su forma de pensar también es diferente.

### **Anexo 7- Cuestionario abierto (previo) sobre artistas que conocen**

- Cita actores de series de TV y grupos musicales.

-Conozco a Juan Santana (¿) es primo de mi vecino y muchas veces he jugado al fútbol con él, ahora se ha vuelto cantante. Conozco también ha unos cuantos modelos y a la actriz brasileña María Leoni, me gustaría conocer a Chris Brown y a Beyoncé.

-Conozco personalmente a Nando Mambo (grafitero) y a mi primo Pove que es tatuador y muy conocido en Carranque.

-David Escalona (Escultor) y Blue Jeans (escritor)

-José Antonio, músico (¿), Cristina Ávila (bailarina), Qianhe Lu, pianista, Cecilia Vanacores, pintora (¿)

-Conozco a mi tío que es actor y ganó el premio a mejor actor de Andalucía 2005 y 2006. Un guitarrista malagueño que tocó con Maná e India Martínez que me hice una foto con ella.

-Rosa López, Alejandro Fernández, David Sainz, Nach.

-Picasso, Leonardo da Vinci, Miguel Ángel, Romeo Santos, Michael Jackson.

-No lo sé.

-Escardi (doblador de voz al que di la mano), sacro y 3 de ases (raperos, les di la mano), Actores de serie S.O.S y actores de cámaras ocultas: Mr. AndrosLBy Sr. Lou, y Christian de la clase que graba cortos.

-Conozco a muchos pero los que más me han marcado han sido mi abuelo que era poeta, mis hermanos que hacen grafiti, Pablo Reyes que es uno de mis mejores amigos y dibuja muy bien y Paula que es de mis mejores amigas y es actora.

-Conozco a Blue Jeans (tuve la suerte de tener un curso de literatura con él) Es un famoso escritor de novelas juveniles. Mi hermana canta y dibuja muy bien. Mi padre escribe y aprecio cómo la hace, de hecho él tuvo gran parte de culpa en lo que a mi me importa la literatura. Mi madre actúa y canta. Mi amiga Andrea canta muy bien. Mi amigo Álex es un gran escritor, cuando leo sus cosas ni siquiera me creo que sea capaz de escribir algo así. Y yo, probablemente la más importante de mi vida, y de convertir esta en arte.

-Mi prima hace cuadros y la madre de una amiga también. Algunos amigos cantan. Un amigo de mi prima hace fotos de paisajes. Mi tío hace maquetas de ciudades.

-Carlos López, un amigo que hace grafitis.

-Mi mejor amiga toca muy bien la trompeta y sale en una banda de música.

-Mi padre

-El hombre que se pone al principio del paseo del parque que pinta caricaturas. La profesora Sandra. Un amigo y vecino que hace grafitis.

-Mi vecino, un amigo de mi prima.

-ns/nc

-Conozco a Yusra (alumna) que canta. Una amiga de mi hermano pinta.

-a mi abuelo le gustaba pintar.

-Tengo una amiga que dibuja y actualmente está empezando a enseñarlo en una página de facebook.

-Un amigo de mi hermana, es pintor y sabe hacer todo tipo de dibujos.



-Conozco a una amiga de mi madre y ella hace cuadros y los vende. Hace restauraciones de los cuadros y es conocida por Nueva Málaga.

-El único artista que conozco es mi primo segundo que toca la caja y la batería en un grupo que se llama "los ....."(no se entiende lo escrito). Y mi padre hace unas fotos muy bonitas y dibuja muy bien, hay algunos cuadros suyos en la casa de mis abuelos.

-Conozco a Shotta, que es un rapero, a Dj Pera. Conozco a un artista que hace grafitis, conozco a muchos tatuadores que tatúan perfecto. A Jota que es tatuador y rapero. A Thomas que es graffitero.

-Conozco dos amigos, uno es grafitero y el otro tiene un grupo. Un amigo de mi tío pinta cuadros.

-Se llama Antonio y es tío de mi padre, el pinta cuadros muy bonitos de paisajes o personas.

-Mi tía por parte de mi madre pinta cuadros. Una vecina mía es cantante.

-Mi hermana mayor hace patinaje artístico. Mi vecino de arriba toca la flauta travesera. Una prima mía hace dibujos en papel en un estilo muy propio pero bastante creativos. Paula Pérez es actriz.

-ns/nc

-Mi tía se puede considerar una artista porque estuvo muchos años en el conservatorio y sabe tocar muy bien la guitarra, el piano, la flauta dulce y travesera. Uno de mis amigos, Julio Benavente canta muy bien y está dando clases de canto y se ha presentado a la voz kids. Una de mis mejores amigas, X Aguado, pinta muy bien y desde pequeña le ha gustado dibujar. Hace dibujos en 3D, sombreados, etc.

-Mi mejor amiga y su padre cantan muy bien y él toca la guitarra genial. Mi bisabuelo cantaba por el pueblo y lo hacía bien, muy bien. Mi prima dibuja muy bien, sobre todo manga.

-En literatura me gusta mucho el escritor Francisco de Paula (Blue Jeans)

De arte conozco a Picasso y sobre la música conozco a muchos amigos relacionados con la parroquia que tocan muy bien ciertos instrumentos y cantan también muy bien.

### **Anexo 8- Cuestionario abierto (previo) sobre experiencias con la Educación Artística**

-De pequeño miraba a mi hermana como dibujaba y le pedía ayuda.

-Mi experiencia es muy mala ya que no tengo paciencia para estar coloreando y dibujando

-He experimentado el arte desde pequeño, a mis padres les gustaba pintar y a mi dibujar. Desde hace unos años el novio de mi prima que es tatuador y dibujante profesional me da consejos y me valora mis trabajos, me enseña a hacer cómic por ordenador y me fijo cuando hace un tatuaje en su forma de dibujar.

-a mi me gustaba mucho pintar cuando era más joven, pero al cabo de los años me he ido aficionando a otras cosas y lo dejé un poco de lado.

- La EA es una asignatura que nos enseña desde primero a pintar con colores, luego a imitar, copiar dibujos y luego, desarrollar nuestra imaginación, nuestra creatividad y emplearla (dibujarla). Es algo que se profundiza cada vez más.

-Mi experiencia con el arte ha sido buena porque me gusta la pintura, siempre de pequeño me dedicaba a dibujar mucho. También he salido en un corto que va a salir en el festival de Málaga de cine.

- La tengo que dar y nada más

-Muy buena porque me gustaría dedicarme a eso, es decir a actor.

-la EA desde pequeños nuestro propio entorno nos va enseñando, y al escucharlo cuando somos chicos, todo lo que haga un mayor nosotros lo vamos a ver y hacer. Si mi familia escucha flamenco, a mi me enseñan y me acostumbro a eso.

-Mi experiencia siempre ha sido muy buena, me ha encantado siempre porque cuando he imaginado algo y lo he querido expresar he podido, y la inspiración me ha encantado, es bonito la verdad. Mi familia también es muy buena en el arte, en las pinturas como el henna o al decorar una casa o simplemente en la caligrafía.

-Simplemente asignatura que hay que aprobar

-Pues a mi me atrae algunas veces porque expreso mis sentimientos en algún boceto, etc. A mi siempre me ha gustado pero dibujo mal, la música fue lo que me atrajo a dibujar porque dependía de la canción me da un estado de ánimo diferente, y con ese estado plasmo dibujos.

-Desde siempre he dedicado mi tiempo libre al arte. Me gusta muchísimo dibujar desde pequeña, la música también entra en mi vida diaria (piano, guitarra). La fotografía es una de mis cualidades y desde hace tiempo la practico. A esto le añado la literatura, escribo reflexiones, poemas, historias, microrrelatos o por lo menos lo intento.

-Siempre ha sido algo que me ha gustado mucho, cuando era más pequeña me ponía a dibujar cuadros y a hacer muchas manualidades, todavía me sigue gustando y me gustaría hacer un bachillerato de arte, pero ya no lo practico tanto.

-Desde pequeño siempre he estado dibujando o coloreando, y me encantaba, pero conforme he ido creciendo la verdad es que me gusta cada vez menos y además se me da muy mal dibujar, aunque me gustaría aprender y me esfuerzo en la asignatura para que al menos se note mi esfuerzo.

-Nunca se me ha dado bien dibujar, pero menos todavía el dibujo técnico. En primaria plástica consistía sólo en colorear y hacer algún que otro dibujo, pero no me resultaba difícil. Cuando llegué a la ESO se empezó a complicar, el dibujo técnico me resulta súper difícil, hasta me llegó a quedar un trimestre, después empezamos con las témperas a hacer escalas de colores, eso sí me gustaba y se me daba bien. He estado un año sin plástica, pero ya he vuelto a darla, por ahora creo que voy bien aunque el primer examen lo haya suspendido.

-desde preescolar me ha encantado colorear y aún me gusta y dibujar también pero no se me da bien, para que un dibujo me saliera bien necesito mucho tiempo.

-Antes pintaba, no lo hacía bien la verdad aunque me costó trabajo dejar de hacerlo. Me gustaba sobre todo pintar animales.

-Mi experiencia era al principio buena, fue sólo hacer lo que quería (desarrollar mi imaginación) ya no, ya sólo es hacer dibujos de planos y otras cosas con las que no se disfruta ni se hace con ganas.

-Me ha gustado mucho dibujar, pero no ha sido algo que haga siempre y me encante.

-Ns/nc

-Yo creo que desde pequeños a todo el mundo le gusta pintar y todavía me gusta pero más el dibujo artístico que técnico. La experiencia la he tenido sobre la pintura, yo creo que ha sido bastante normal y aunque dibuje normalito, sí me gusta.

-Cuando era pequeña solía dibujar y fotografiar todo lo que veía, era algo que realmente me apasionaba hasta que llegó la música y me centré mas en ella. Actualmente lo que más me llama la atención es escribir e interpretar fotografías.

-Siempre se me ha dado bien las cosas relacionadas con el arte, me gusta mucho pintar y tocar instrumentos.

-Mi experiencia con la educación artística ha sido regular en preescolar debido a que me gustaba pero no sabía dibujar. Eso ha hecho que me deje de gustar, ya que cuando entré en el instituto mostré interés para poder manejarlo y mejorarlo.

-Desde pequeña me ha gustado mucho dibujar, ahora no tanto pero porque no tengo tanta imaginación, de pequeña estuve en clases de dibujo por las tardes mas las horas que daba a la semana de plástica. También me ha gustado mucho la música, en 4º o 5º de primaria me apunté al conservatorio de piano de mi colegio pero me quité porque no me gustaba que me “obligaran” a tocar el piano de la manera que ellos querían. Me arrepiento de haberlo dejado, pero no el conservatorio, sino de haber dejado de tocar el piano.

-Ha sido buena, porque siempre me ha gustado la plástica, porque voy a ser tatuadora.

-Desde pequeños siempre nos hacen dibujar e intentar mejorar cada vez más con los dibujos pero yo nunca e sido bueno y siempre me a gustado más la música.

-Dese pequeños nos han estado enseñando a dibujar cosas o dibujar nuestros pensamientos, desahogándonos mediante el dibujo. La educación plástica que me han dado desde pequeña a sido como la de cualquier compañero, si no nos hubieran enseñado a dibujar desde pequeños ahora no sabríamos tanto. Cada vez nos enseñan más cosas.

-De chica siempre me gustó pintar, hacer dibujos, manualidades... pero a medida del paso del tiempo dejé de practicarlo, lo que creo que hizo que empeorara en este ámbito. Aunque me sigue gustando mucho, lo que más me gusta es el tema de pintar con témperas y hacer collages.

-En mi vida siempre ha estado muy presente el arte, sobre todo la música, aunque no por ello me he apartado de otras ramas como el dibujo, el baile o la repostería artística. Siempre se me ha dado muy bien la asignatura de plástica en la primaria y sacaba muy buenas notas. Me siento identificado con muchos aspectos del arte y disfruto mucho con muchas expresiones artísticas.

-Me encanta la plástica y a lo largo de mi vida me ha ido gustando más, y en mi futuro quiero dedicarme al tema del arte porque es realmente lo que me gusta.

-Empecé a pintar que yo recuerde, antes de empezar preescolar. Era muy pequeña y sólo hacía garabatos, pero siempre me ha llamado mucho la atención. En la asignatura en sí, en general, siempre he sacado buenas notas. Cuando estaba en primaria me encantaba hacer “cuadros” con acuarelas. En varias ocasiones mi padre, me ha comprado algún lienzo para dibujar, en mi opinión no dibujo bien, al menos no lo bien que a mi me gustaría, pero me gustaría aprender, ya que por ahora me gustaría estudiar marketing y publicidad.

-Desde pequeña me ha gustado mucho dibujar pero nunca se me ha dado bien, entonces me decidí cuando fui creciendo que prefería escribir o fotografiar cosas, aunque me encantaría poder dibujar bien ya que me encanta todo ese mundo de lo artístico.

-Mi experiencia con la asignatura a lo largo de la vida no ha sido muy interesante ya que yo, no me considero ni lo soy, una artista. De pequeña me gustaba mucho dibujar, la música, bailar, pero es algo normal a esa edad. Hoy día aprecio más el arte, músicas, libros, novelas, pinturas... pero en el tema de la asignatura, creo que no he tenido mucha relación.

### **Anexo 9- Entrevista grupal para inferir actitudes xenófobas o excluyentes hacia personas con distintos orígenes.**

Toma de notas de conversación grupal sobre inmigración en España.

Noviembre 2014.

Se plantea en cada uno de los grupos el tema de la inmigración y sobre los supuestos problemas y beneficios que ello conlleva.

Los datos recogidos se anotaron posteriormente por lo que no son literales. Se anota el sentido general de las ideas que se repitieron en los debates.

-Vienen pero nos quitan el trabajo.

-Entre los inmigrantes hay más violencia de género y machismo.

-Hacen atentados.

-Van vendiendo cosas por las playas y su aspecto es sucio.

-Quieren invadir España.

-Quieren vivir gratis

-Vienen, se operan y se van, se aprovechan de nuestra seguridad social.

-Si vienen aquí no deberían llevar pañuelos en la cabeza o velos, o son como nosotros o que se vayan a su país.

Surgen a los comentarios más extremos algunas voces discordantes o gestos de incredulidad.

-Al menos hacen trabajos que otros no quieren.

-Decir “si hombre” o “eso es imposible” a lo de invadir España

Han sido pocas las personas en desacuerdo y/o que no argumentan ni aportan información en contra, siendo más numeroso el grupo disconforme con esas afirmaciones el grupo E que han mencionado familiares que han emigrado.

Parece que están más o menos de acuerdo con esas afirmaciones o no han querido intervenir verbalizando su opinión, incluyendo al alumnado de procedencia extranjera que no se identificaban con los extranjeros o bien no deseaban posicionarse en un punto de confrontación con los demás.

Cuando acabó el sondeo tuve la necesidad de intervenir haciéndoles reflexionar sobre la cuestión de que los españoles hemos sido “grandes emigrantes” e hice un repaso de países que nos han acogido.



Anexo 10- Carteles de miradas y haikus



A2

Haiku:

A3

Tu mirada ajena  
Tranquila, serena, sincera  
En calma, como luna en cielo

Ton regard est comme l'eau  
Qui brille tranquille, sincère  
En calme comme la lune dans le ciel

نظرك كالماء  
هادئة و براقة، صادقة  
مسترخية، كالقمر في  
السما

Aufrechtig dein Blick  
Und Ruhe ausstrahlend wie  
Wasser im Mondschein

Your quiet watery look  
Shines sincere, in calm,  
Like a moon in the sky



A3

Haiku: A14

Tu mirada es  
Como pleno otoño  
Transmite amor

Ton regard est  
Comme plein automne  
Qu'il transmet l'amour

نظرك  
كما الخريف  
تُشيع الحب

In deinen Augen  
Sehe ich tiefe Liebe  
Wie sonst nur im Herbst

Your look is  
Like the height of autumn  
It transmits love



A4

НАИМЕНОВАНИЕ: А7

Tu HERMOSA LUZ  
Tu MIRADA PROFUNDA  
...SON COMO RISAS

TA BELLE LUMIÈRE  
TON REGARD PROFOND  
SONT COMME DES RIRE

نورك البهي  
نظرتك العميقة  
... كأنهما ضحكات

DEINE ERSCHEINUNG  
UND DEIN DURCHDRINGENDER BLICK  
SIND WIE GELÄCHTER

YOUR BEAUTIFUL LIGHT  
YOUR DEEP LOOK  
ARE LIKE LAUGHTER



A5

#АГКУ: А21

[illegible][illegible]

حواري  
 وكان علي ان انظر الي عبيدك  
 لا يعرف ان يعرف بك ان ياتر  
 وان عبيدك انما يكون حاسر  
 استندت حرف عبيدك  
 لا اوصرك  
 لا اناك  
 -هيا القريب-  
 انما بالعرف يوجد العوج  
 في هذه القرون في العام  
 انما ينظر الاشارة  
 ان السبعه -بعض الشرع-  
 يعلمون الفرق مرة في السنة  
 انهم انما حال عبيدك في ان تركه 355 واولي السنة

[illegible]

THE SUN RAN AT  
AND I WAS IN CHARGE AT YOUR SIDE  
AND I REALIZED THAT  
ANOTHER SEASON IN JANUARY  
AND THAT THAT SUN WOULD  
THE SUN IN SEPTEMBER  
I WOULD THE SEASON IN YOUR SIDE  
TO FORTUNE TELLING YOU  
AND WAITING TO FIND  
- IN MY HEART -  
TO HAVE FUN WITH THE PRESENT  
EXISTENT SEASON  
AT THE TIME OF THE YEAR  
BEHIND IN HAND THAT  
SEASON'S FEELING - WITHOUT LEAVING OF THE  
IN ANOTHER FROM A YEAR  
I LOVE YOUR SIDE,  
AN OTHER SEASON AND SEVEN-ONE SEASON IN THE





A5

PERRO DEL ALBAICÍN

HAIRU: LOLA SÁNCHEZ

ES CALLEJERO  
TE MIRA Y SUPLICA  
UNA CARICIA

IL EST FLÂNEUR  
IL TE REGARDE ET SUPPLIE  
UNE CARESSE

إنه شوارعِي  
ينظر اليك و يتوسلك  
لمسة حنان

EIN STRAßENKÖTER IST ER  
HOFFUNGSVOLL SCHAUT ER DICH AN  
IM GESTREICHELT ZU WERDEN

HE IS A WANDERER  
HE LOOKS AT YOU AND BEGS YOU  
A CARESS



A6

HAIRU: A1

TUS SOLES SON TAN  
BRILLANTES QUE NO HABRÁ  
MÁS OSCURIDAD

TES SOLEILS SONT AUSSI  
BRILLANTS QU'IL N'Y AURA PAS  
PLUS D'OBSCURITÉ

شموسك  
ساطعة بما يكفي  
لتمحو كل الظلام

HELL WIE DIE SONNE  
ERSTRAHLST DU UND ES WIRD NIE  
MEHR DUNKELHEIT SEIN

YOUR SUNS ARE SO  
BRIGHT THAT THERE WON'T BE  
DARKNESS ANY MORE





A7

#AIKU: A4

Tus ojos NEGROS  
Como CRISTALES ROTOS  
SON una MAGIA

Tes yeux NOIRS  
COMME DES VERRES CASSÉS  
CE SONT une MAGIE

عيناك السوداء  
كزجاج مكسور،  
ساحرتان

ZERBRUCHENES GLAS  
IST GENAU SO ZAUBERHAFT  
WIE DEINE DUNKLEN AUGEN

YOUR BLACK EYES  
LIKE BROKEN CRYSTALS  
ARE A MAGIC



A8

#AIKU: A9

Su MIRADA ES  
Tan MARAVILLOSA QUE  
ES DESLUMBRANTE

Son REGARD EST  
SI MERVEILLEUX QU'IL  
EST ÉBLouISSANT

نظرتها  
رائعة حدّ أنها  
كالوميض

SEIN BLICK IST SO SCHÖN  
UND HINKEISEND, DASS ES MIR  
DEN ATTEM VERSCHLÄGT

HER LOOK IS  
SO WONDERFUL THAT  
IT IS DAZZLING



A9

HAIRU: A8

TUS OJOS MARRÓN  
TU PIEL DORADA TAMBIÉN  
IGUAL QUE TU LUZ

TES YEUX MARRON  
TA PEAU DORÉE AUSSI  
AINSI QUE TA LUMIÈRE

عيناك البنيان  
وبشرتك الذهبية اللون  
مثل نورك

Augen so Braun und  
Deine Haut schimmert goldig  
Eine Erscheinung

Your brown eyes  
Your golden skin too  
As it is your light



A10

HAIRU: A20

PESTAÑAS LARGAS  
SU PRECISO CABELLO  
OSCURA PIEL

DES REBORDS LONGUES  
SES CHEVEUX ADORABLES  
UNE PEAU OBSCURE

رموش طويلة  
شعرها الرائع  
بشرة غامقة

SEHR LANGE WIMPERN  
WUNDERSCHÖNES LANGES HAAR  
GEBÄUNTER KÖRPER

Long eyelashes  
Her beautiful hair  
Dark skin



A11

Haiku: A16

Ojos como ojos  
Cielos oscuros, negros  
Y muy lejanos

DES YEUX COMME DES  
CIEUX OSCURS NOIRS ET  
TRÈS LOINTAINS

عينان كسماوات  
غامقة، سوداء  
وبعيدة جداً

Augen so dunkel  
wie der Himmel in der Nacht  
und sehr weit entfernt

EYES LIKE  
A VERY REMOTE  
BLACK AND DARK SKY



A12

Haiku: A26

EN UNA NOCHE  
LLUVIOSA REFLEJAN  
LA LÍNEA DEL ALMA

DANS UNE NUIT  
PLUVIEUSE RÉFLÈCHIR  
LA LUMIÈRE DE L'ÂME

في احدى الليالي  
الممطرة، عينك  
تعكس بهاء روحك

GRÜN, FARBE DER HOFFNUNG  
SIE ERLEUCHTEN MEIN LEBEN  
WIE EINE SONNE

ON A RAINY NIGHT  
THE LIGHT OF THE SOUL  
THEY REFLECT



A14

#AIKU: A2

Tus ojos me  
Tu mirada sincera me hacen ver  
Que eres la calma

Tes yeux me  
Ton regard sincère me fait voir  
Que tu es la calme

عيناك العسلية  
ونظرك الصافية تجعلني  
أرى  
أنك الهدوء كله

Deine Honigfarbenen Augen  
Dein ehrlicher Blick  
Du bist die Stille

Your honey eyes  
Your honest look let me see  
That you are the calm



A15

#AIKU: A7

Mirada fugaz  
Con su profunda luz  
Muestra tu alma

Regard fugace  
Avec sa profonde lumière  
Montrez votre âme

نظرك الخاطفة  
بنورها العميق  
تظهر روحك الطيبة

Flüchtige Blicke  
Trotzdem kann ich bis auf den  
Grund deiner Seele schau'n.

Fleeting look  
With a deep light  
Shows your soul



A13

HAIRU: L. SÁNCHEZ

TRAS LA TIMIDEZ  
EL BRILLO INFINITO  
DE TU TESORO

APRÈS LA TIMIDITÉ  
LA LUMINOSITÉ INFINIE  
DE TON TRÉSOR

خلف خجالتك  
يمتد البريق اللامتناهي  
لقيمك العالية

DU BIST SEHR SCHÜCHTERN  
UND DOCH UNENDLICH VIEL GLANZ  
DEINES VERMÖGENS

BEHIND SHYNESS  
THE INFINITE SHINE  
OF YOUR TREASURE



A16

HAIRU: A11

TUS OJOS COMO  
UNAS BRILLANTES LUNAS  
RELAXAN MI SER

TES YEUX COMME  
DES LUNES BRILLANTES  
QUI DÉTENDENT MON ÊTRE

عيناك  
كما الاقمار المنيرة  
تمنحني الاسترخاء

WENN DEINE AUGEN  
GLÄNZEN SO WIE DAS LICHT BEI VOLLMOND  
DANN BIN ICH ENTSPANNT

YOUR EYES LIKE  
SHINING MOONS  
RELAX MY BEING



A17

#AIKU: A18

*DULCES LUCEROS  
SON ESPEJOS DEL ALMA  
DELANTE, LA LUZ*

*DES DOLCES ÉTOILES  
CE SONT LE MIROIR DE L'ÂME  
DEVANT LA LUMIÈRE*

*عيناك البراققان  
مثل الضوء  
مرآة للروح التي امامها*

*DER GLANZ DER AUGEN  
IST DER SPIGEL DER SEELE  
UND DAVOR NOCH DAS LICHT*

*SWEET EYES  
ARE MIRRORS OF THE SOUL  
AT THE FRONT, THE LIGHT*



A20

#AIKU: A10

*TU FORTE IMPÊTU  
TU GRANDIOSA SONRISA  
TUS GRANDES OJOS*

*TA FORTE IMPÊTUOSITÉ  
TON SOURIRE GRANDIOSE  
TES GRANDS YEUX*

*ر غيتك الشديدة  
ابتسامتك الكبيرة  
عيناك الواسعتان*

*MIT SCHWUNG UND ELAN  
UNWERFENDES LÄCHELN  
NEUGIERIGER BLICK*

*YOUR STRONG ENERGY  
YOUR MAGNIFICENT SMILE  
YOUR BIG EYES*





A21

#AIKU: A5

TU MIS OJOS  
TU MIRADA ESPEJO  
TU PIEL INVIERNO

TES YEUX OJOS  
TON REGARD COMME UNE GLACE  
TA PEAU D'HIVER

عيناك زرقاوان فاتحان  
نظرك مرآة  
بشرتك شتاء

HIMMELBLAUE AUGEN  
DEIN BLICK WIE EIN SPIGEL UND  
HAUT SO KALT WIE EIS

YOUR SKY EYES  
YOUR MIRROR LOOK  
YOUR WINTER SKIN



A22

#AIKU: A24

TRAS SU MIRADA  
CONSIGO VER TODO EL  
BRILLO DEL ALBA

DERRIÈRE SON REGARD  
JE RÉUSSE À VOIR TOUT  
L'ÉCLAT DE L'AUBE

من خلال نظرتها  
اتمكن من رؤية  
كل بريق الفجر

ICH SEHE IHN AN  
IN SEINEN AUGEN ERSCHEINT  
SEINER SEELE GLANZ

BEHIND HER LOOK  
I GET TO SEE THE WHOLE  
SPARKLE OF DAWN



A24

#AIKU: A22

LA PERLE NÈGRE  
QUE NAVIGUE EN LE MÉR  
DE SES PUPILLES

LA PERLE NOIRE  
QUI NAVIGUE DANS LA MER  
DE SES PUPILLES

اللوء لوء الاسود  
في اعماق البحر  
من بوء بوء عينيك

IHRE PUPILLEN  
SCHWARS WIE EDLE PERLEN,  
DIE IM MEER SCHWIMMEN

THE BLACK PEARL  
THAT SALES IN THE SEA  
OF HER PUPILS



A25

#AIKU: A15

EN NOCHE AZUL  
TUS OJOS SON COMO SOLES  
EN LUNA LLENA

DANS UNE NUIT BLEUE  
TES YEUX SONT COMME DES SOLEILS  
DANS UNE LUNE PLEINE

في الليلة الزرقاء  
عينك مثل الشمس  
في الليالي الممترة

STERNENKLARE NACHT  
VOLLMOND UND DEINE AUGEN  
GLÄNZEN WIE GOLD

IN A BLUE NIGHT  
YOUR EYES ARE LIKE SUNS  
ON A FULL MOON





A19

#AIKU: A2

TUS OJOS DAN LUZ  
COMO EL SOL DA CALOR  
AL ATARDECER

TES YEUX DONNENT LE FEU  
COMME LE SOLEIL RÉCHAUFFE  
AU COUCHER DU SOLEIL

عيناك تمنح الضوء  
مثلما تمنح الشمس الدفء  
عند الغروب

DEINE AUGEN LEUCHTEN  
WIE DIE SONNE WÄRMT  
IN DER ABENDDÄMMERUNG

YOUR EYES GIVE OFF LIGHT  
LIKE THE SUN GIVES OFF HEAT  
AT DUSK



E1

#AIKU: E4

CAFÉ OSCURO  
EMERGE TH BRILLANTE  
MIRADA BELLA

UN CAFÉ OBSCUR  
TON REGARD BRILLANT ÉMERGE  
UN BEAU REGARD

عيناك البنيتان الغامقتان  
تُظهران نظرتك البراقة  
الجميلة

RICHTIG ZUR GELTUNG  
KOMMT DEIN WUNDERSCHÖNER BLICK,  
WENN DU KAFFEE TRINKST

DARK COFFEE  
YOUR SPARKLING  
BEAUTIFUL LOOK RISES



E2

#AIKU: E9

LA LUE DEL ALBA  
ILUMINA TU ROSTRO  
CADA MAÑANA

LA LUMIÈRE DE L'AUBE  
QUI ÉCLAIRE TON VISAGE  
CHACUN MATIN

ضوءُ الفجر  
يُضيءُ وجهك  
كلُّ صباح

MORGENDÄMMERUNG  
LÄSST DEIN GESICHT LEUCHTEN  
WIE JEDEN MORGEN

THE LIGHT OF DAWN  
ILLUMINATES YOUR FACE  
EVERY MORNING



E3

#AIKU: E13

LUE QUE AGUARDA  
AL PROTEGER UN BOSQUE  
SEGURO ESTARÉ

LA LUMIÈRE QUI ATTEND  
POUR PROTÉGER UN FORÊT  
JE SERAI SÛR

لضوءُ الذي  
يُنيرُ الغابةَ  
يشعُرني بالامان

SICHER BIN ICH NUR  
WENN DER WALD, DURCH DEN ICH GEH'  
LICHTDURCHFLOTET IST

LIGHT THAT AWAITS  
WHEN PROTECTING A FOREST  
SAFE I WILL BE



E4

#AIKU:

E1

GOTAS VERDES  
NAVEGAN EN TUS OJOS  
TROZOS DE VIDA

DES GOUTTES VERTES QUI  
NAVIGUENT DANS TES YEUX  
DES BOUTS DE VIE

قطرات خضراء  
تبحر في عينيك  
كأجزاء من الحياة

GRÜN WIE DIE HOFFNUNG  
SO SCHIMMERN DEINE AUGEN  
DU LIEBST DAS LEBEN

GREEN DROPS  
NAVIGATE IN YOUR EYES  
PIECES OF LIFE



E10  
OJOS DE E5

#AIKU: E7

OJOS SABOR MAR  
REFLEJANDO ABISMOS  
DE FIEL AMIGO

DES YEUX AVEC UN GOÛT  
À LA MER EN RÉFLÉTANT DES  
ABÎMES D'UN FIDÈLE AMI

عينان بطعم البحر  
تعكس بعداً لانهاية له  
لصديق وفي

Augen, Geschmack, Meer  
Widerspiegeln die Seele  
des treuen Freundes

SEA FLAVOURED EYES  
REFLECTING A FAITHFUL  
FRIEND'S ABYSS



E6  
DIBUJO E5

HAIKU: E14

TUS OJOS VERDES  
COLOR SELVA SALVAJE  
QUE TE DOMINA

TES YEUX VERTS  
DE COULEUR JUNGLE SAUVAGE  
QUI TE DOMINE

عيناك الخضراوان  
بلون الادغال المتوحشة  
هي من تسيطر عليك

WILD WIE DER DSCHUNGEL  
UND EBENSO GRÜN UND SCHÖN  
STRAHLEN DEINE AUGEN

YOUR GREEN EYES,  
THE COLOUR OF A WILD JUNGLE  
THAT DOMINATES YOU



E7

HAIKU: E5

SUS OJOS DE MIEL  
REFLEJANDO LA LUNA  
SOLO PARA MI

SES YEUX DE MIEL  
REFLÉTANT LA LUNE  
SEULEMENT POUR MOI

عيناك العسلية  
تعكسان ضوء القمر  
لي وحدي

Augen, Geschmack, Miel  
Widerspiegeln die Seele  
Des treuen Freundes

HER HONEY EYES  
REFLECTING THE MOON  
ONLY FOR ME



E8

#AIKU:

E11

OJOS OSCUROS  
ASCIENDOS DE AQUEL HOMBRE  
URUGUAYO ES

DES YEUX OSCURS  
DES CHARBONS ARDENTS DE CET HOMME  
QUI EST URUGUAYEN

عيون ذلك الرجل السوداء  
تلمع مثل الجمر  
إنه من الاورغواي

TIEFSCHWARZE AUGEN  
WIE ICH SIE NUR EINMAL SAH  
ER STAMMT AUS URUGUAY

DARK EYES  
THAT MAN'S EMBERS  
URUGUAYAN HE IS



E9

#AIKU:

E2

OJOS QUE BRILLAN  
REFLEJAN LA LUZ DEL SOL  
E ILLUMINA TU MIRADA

DES YEUX QUI BRILLENT  
ILS REFLECTENT LA LUMIERE DU SOLEIL  
ET ILS ILLUMINENT TON REGARD

عينان تلمعان  
تعكسان ضوء الشمس  
وتضييان نظرتك

Augen, die leuchten  
Sonnenlicht reflektierend  
Dein Gesicht erstrahlt

EYES THAT SHINE  
REFLECTING THE SUNLIGHT  
AND ILLUMINATES YOUR LOOK



E10

Dibujo y #Arku: E6

OJOS QUE REFLEJAN  
CUANTAS VECES HAS LLORADO  
CUANTAS VECES HAS REÍDO  
MIRADA FIJA  
SENTIMIENTOS REVUELTOS  
QUE NO SALEN DE TI

DES YEUX QUI RÉFLÈTENT  
COMBIEN DE FOIS TU AS PLEURÉ  
COMBIEN DE FOIS TU AS RI  
UN REGARD FIXE  
DES SENTIMENTS ENMÊLÉS  
QUI NE SORTENT PAS DE TOI

عينك تعكسان  
كم مرة بكيت  
كم مرة ضحكت  
نظرة ثابتة  
مشاعر متقلبة  
لا تُبدّيها

Augen, in denen man erkennt,  
Wie oft du geweint hast  
Wie oft du gelacht hast  
Der Blick ganz starr  
Verworrenes Gefühl  
Die du nicht änderst

EYES THAT REFLECT  
HOW MANY TIMES YOU'VE CRIED  
HOW MANY TIMES YOU'VE LAUGHED  
STARE  
TUMBLEDD FEELINGS  
WHICH DON'T COME OUT OF YOU



E11

#Arku: E8

BRASIL CONTIGO  
LEENAN LA SOLEDAD  
DE MI INTERIOR

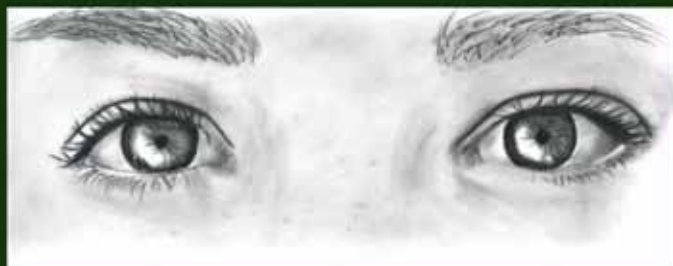
LE BRÉSIL AVEC TOI  
ILS REMPLISSENT LA SOLITUDE  
DE MON INTÉRIEUR

أنت و البرازيل  
تملآن وحدتي  
الداخلية

EINMAL BRASILIEN  
GEMEINSAM MIT DIR UND ICH  
BIN NICHT MEHR EINSAM

BRAZIL WITH YOU  
FILLS THE LONELINESS  
WITHIN ME





E12

DIBUJADA POR E2

HAIRU: E12

MIRA LA GRAN LUZ  
QUE REFLEJAN MIS OJOS  
POR VALENTÍA

REGARDE LA GRANDE LUMIÈRE  
QUE MES YEUX REFLETTENT  
PAR COURAGE

أنظر الى النور البهي  
الذي تعكسه عياني  
من الشجاعة

SEHAI MAZ DAS GROSSE LICHT,  
DAS MEINE AUGEN AUS MUT  
WIDERSPIEGELN

LOOK AT THE LIGHT...  
THAT MY EYES REFLECT,  
WITH GREAT VALUE



E14

HAIRU: E10

TUS GRANDES OJOS  
ILUMINANDO SIEMPRE  
MI GRAN CAMINO

TES GRANDS YEUX  
ILS ILLUMINENT TOUJOURS  
MON GRAND CHEMIN

عيناك الواسعتان  
تُنيران دائماً  
طريقي الطويل

LANGER WEITER WEG  
DEINE AUGEN STRAHLEND GROS  
SPENDEN IMMER LICHT

YOUR BIG EYES  
ALWAYS LIGHT  
MY BIG WAY



F1

HAIRU: F5

TUS LUCEROS SON  
TODOS LOS QUE ALUMBRAN  
MIS NOCHES OSCURAS

TES ÉTOILES SONT  
CEUX QUI ÉCLAIRENT  
MES NUITS OBSCURES

عيناك البرّاقتان  
هي كلّ ما يُضيئ  
ليالي المظلمة

IN DUNKLEN NÄCHTEN  
SIND ES NUR DEINE AUGEN,  
DIE MIR LICHT GEBEN

YOUR SHINY STARS ARE  
EVERYTHING THAT BRIGHTENS  
MY DARK NIGHTS



F2

HAIRU: L.S

BAJO TUS OJOS  
LA SOMBRA DE PALMERAS  
SON ESPEJISMOS

SOUS TES YEUX  
L'OMBRE DE PALMIERS  
SONT DES MIRAGES

تحت عينيك  
ظلال النخيل  
سراب

SCHATTEN VON PALMEN  
UNTER DEINEN AUGEN SIND  
EINE ILLUSION

UNDER YOUR EYES  
THE SHADOW OF PALMTREES  
ARE MIRAGES





F4

#AIKU:

F6

Y TU MIRADA  
CHISPORROTEA VIDA  
VALENTÍA Y CALOR

ET TON REGARD  
LA VIE CRÉPITE UNE BRAVURE  
ET UN COURAGE

ونظرك  
تنث حياة  
شجاعة وحنان

IN DEINEN AUGEN  
SEHE ICH MUT UND LIEBE  
LEBENSBEJAHEND

AND YOUR GLANCE  
IS SPARKLING FULL OF LIFE  
COURAGE AND HEAT



F5

#AIKU:

F1

CUANDO TE MIRO  
ES COMO SI MIRASE  
EL AMANECER

QUAND JE TE REGARDE  
C'EST COMME SI JE REGARDAIS  
L'AUBE

عندما اراك  
كأنني ارى  
الشروق

EIN BLICK IN DEINE  
AUGEN UND ICH FÜHLE MICH  
WIE NEU GEBORN.

WHEN I LOOK AT YOU  
IT'S AS IF I SAW  
THE DAWN



F6

#AIKU: F2

SANGRE Y CALORES  
EL BOSQUE EN TU PUPILA  
QUE LE DA AMOR

DE LA SANG ET DES CHALEURS  
LA FORÊT DANS TA PUPILLE  
QUI LUI DONNE D'AMOUR

دماء و دفيء  
يمنح الحب  
للغابة في وسط عينيك

VIEL WÄRME UND BLUT  
DAS GRÜN IN DEINEN AUGEN  
ENDEN VIEL LIEBE

BLOOD AND HEAT  
THE FOREST IN PUPIL  
FILLS IT WITH LOVE



F7

#AIKU: F4

ESOS LUCEROS  
PERFECTOS, QUE ME HACEN  
UNA SONRISA

CELS ÉTOILES  
PARFAITS QUI ME FONT  
SOURIRE

هذه العيان البراقان  
الرائعتان ،  
تُمنحني السعادة

SCHAU! DIESE AUGEN  
SIND SO PERFECT, DASS SIE MICH  
ZUM LÄCHELN BRINGEN.

THOSE OUTSTANDING  
PERFECT SHINY STARS ALWAYS  
MAKES ME SMILE



F9

HAIRU: F10

RÍETE SIEMPRE  
PORQUE HACIÉNDOLO ASÍ  
SOMOS FELICES

RIS TOUJOURS  
PARCE QUE SI TU LE FAIS AINSI  
NOUS SOMMES HEUREUX

اصنحك دائماً  
لأننا بهذه الطريقة  
نكون سعداء

LÄCHELND DURCHS LEBEN  
WENN WIR UNS DARAN HALTEN  
SIND WIR SEHR GLÜCKLICH

ALWAYS LAUGH  
BECAUSE DOING IT  
WE ARE HAPPY



F10

HAIRU: F9

OJOS BRILLANTES  
COMO LOS DE UN GATITO  
SONRISA DE DIEZ

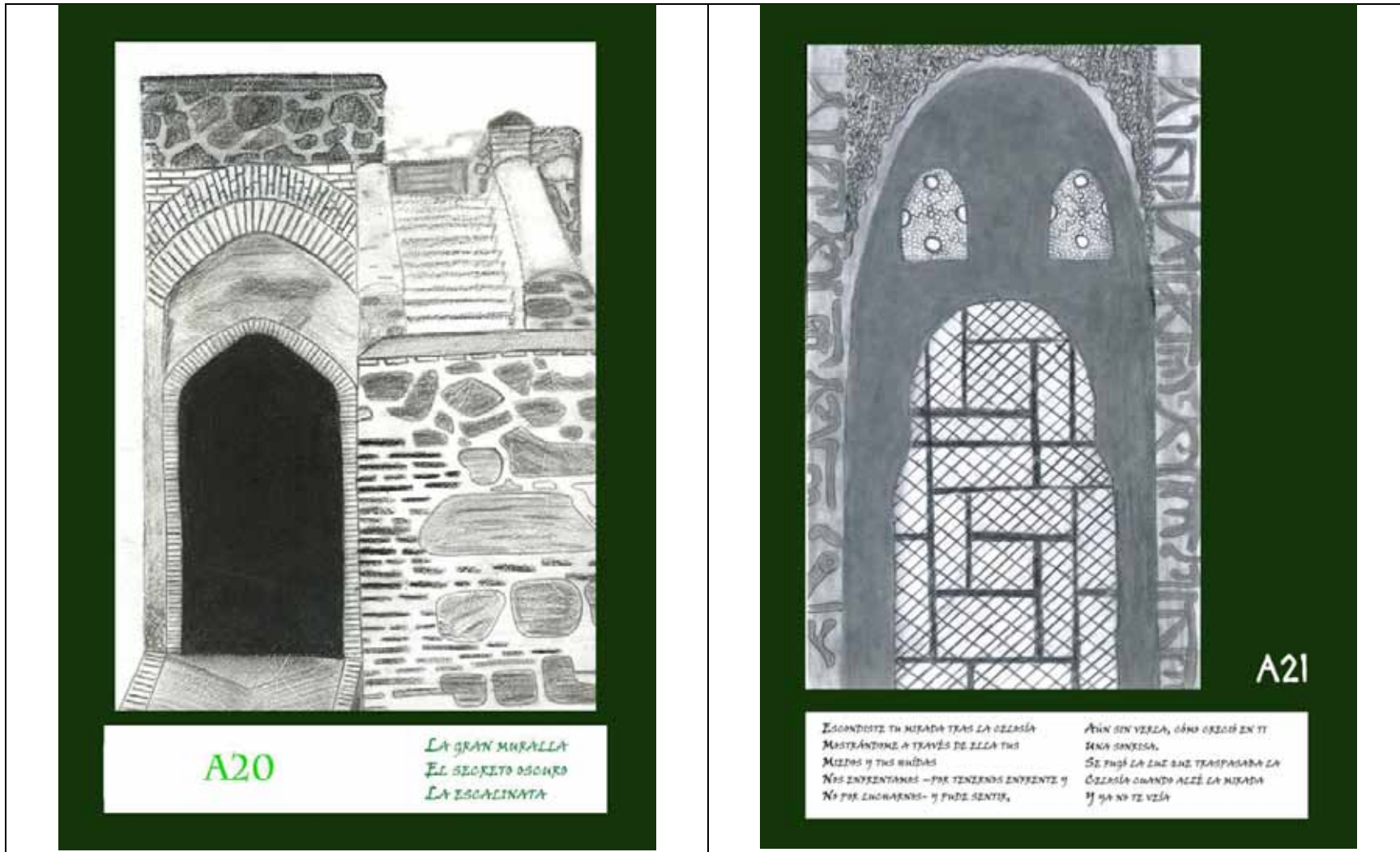
DES YEUX BRILLANTS  
COMME UN PETIT CHAT  
UN SOURIRE PARFAIT

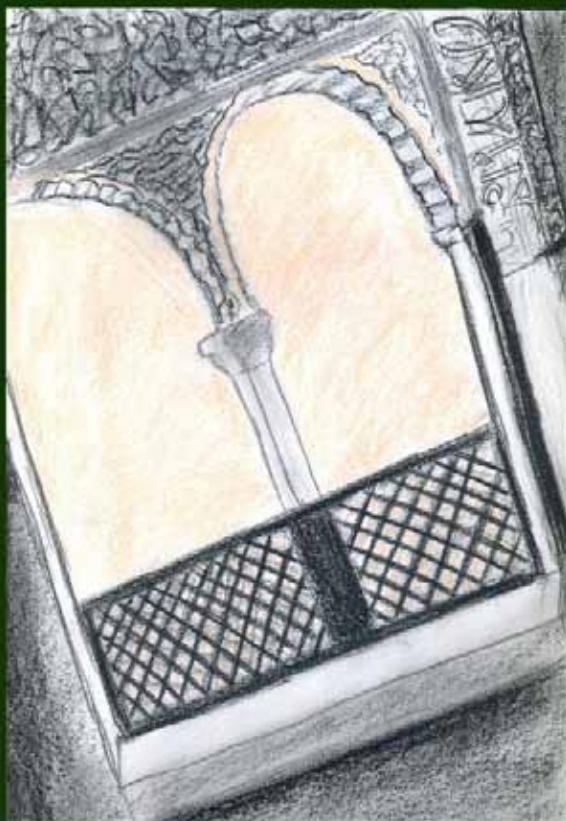
عياناً براقتان  
كعيني قط  
ضحكة متكاملة

LEUCHTENDE AUGEN  
ÄHNLICH DIE EINER KATZE  
SIE LÄCHELN WIE ZEHN

YOUR EYES, BRIGHT  
AS A KITTEN'S  
TOP TEN SMILE

Anexo 11- Carteles de arquitectura





A22

TU FIGURA ES  
UN DESTELLO DE LUZ  
BAJO LA LUNA



A24

FARO DE ALMAS  
CINCO VECES AL DÍA  
TU VOZ ME RECLAMA





E7

ORO CÚRCUMA  
JARDÍN GEOMÉTRICO  
BRISA CALIDA



E10

ES TU FUERTE LINE  
QUE EL COLOR RESISTE  
ATUNARE ES DE NOCHE.



F2

LEONES Y POEMAS  
GUARDAN LA FORTALEZA  
INVENCIBLE.



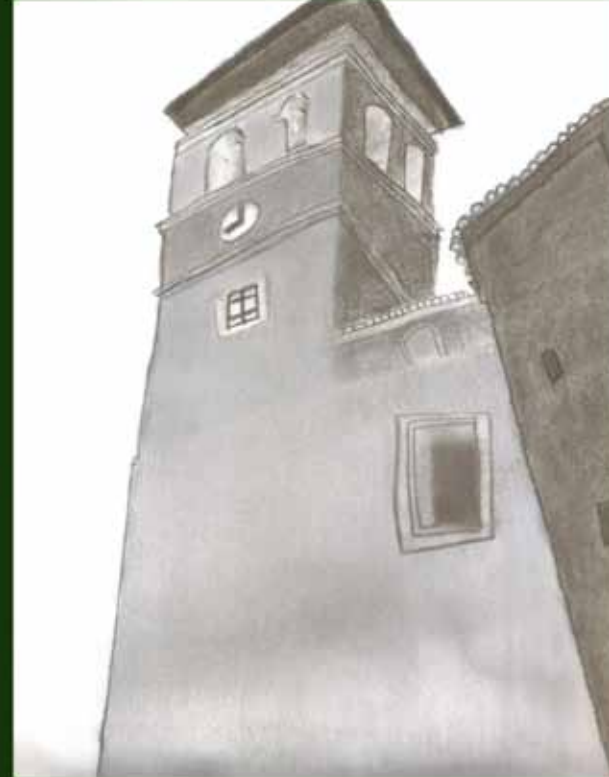
F5

OSCURO FONDO  
DE TU ALMA PERDIDA QUE  
SE DESVANECIÓ.



F6

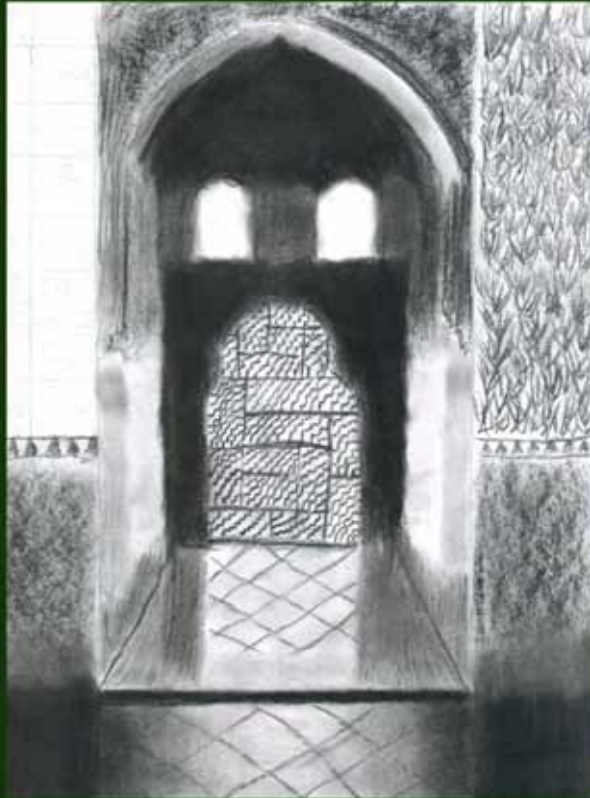
CAMINO DE SAC  
QUE PASAS DE DIAMANTES  
A SU ALMA REGRESAS.



F9

MI AMOR ES FUERTE  
TANTO COMO MURALLAS  
Y SÓLO POR TI.





A11

TU OSCURIDAD  
LEJOS DE DARMÉ MIEDO  
ME TRANSMITE PAZ



A3

PRESA DEL MIEDO  
SIN SABER DÓNDE MIRAR  
OSCURO CIELO



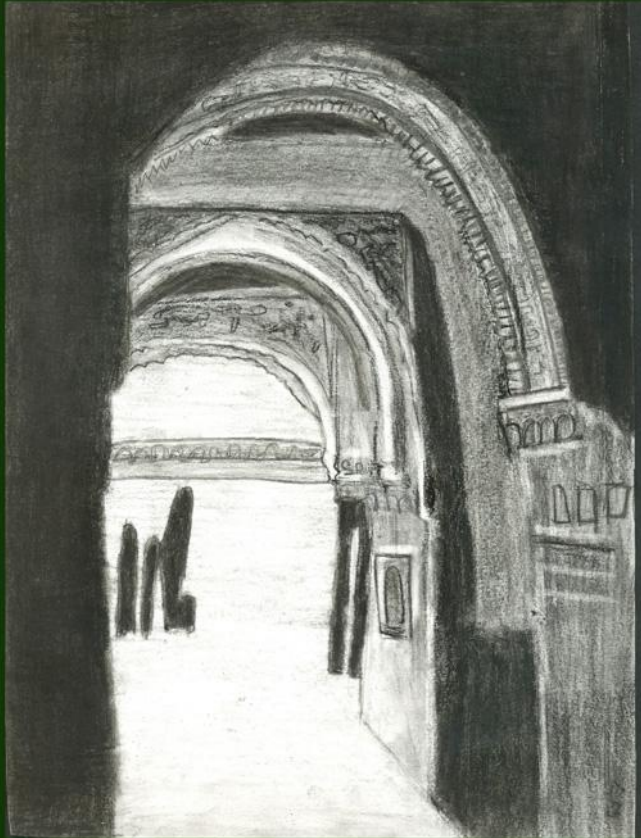
A4

GRANADA LIBRE  
CON SUS CALLES BELLAS  
Y BAJO SU LUCE



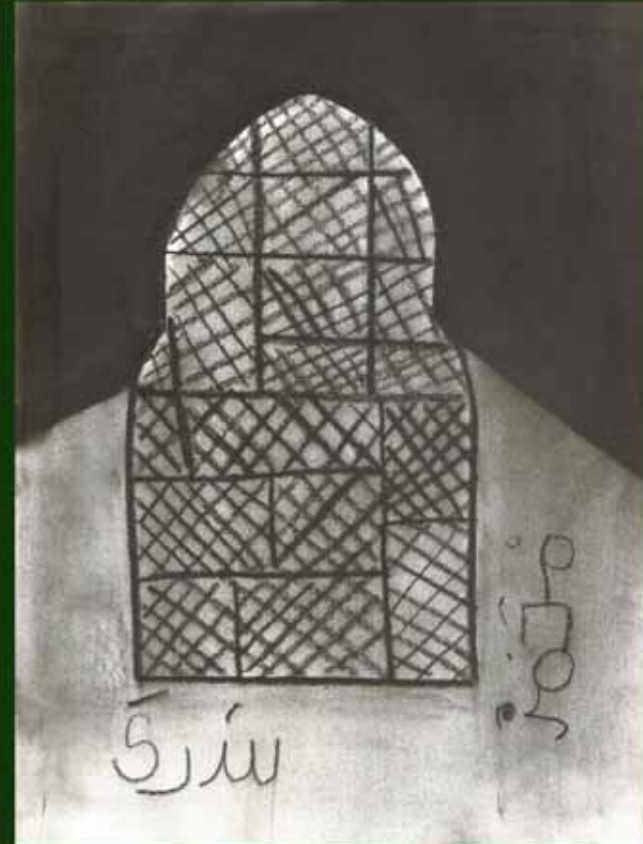
A5

ÉL QUERÍA IR  
A UN LUGAR DE VERDAD  
UN LUGAR MEJOR



A10

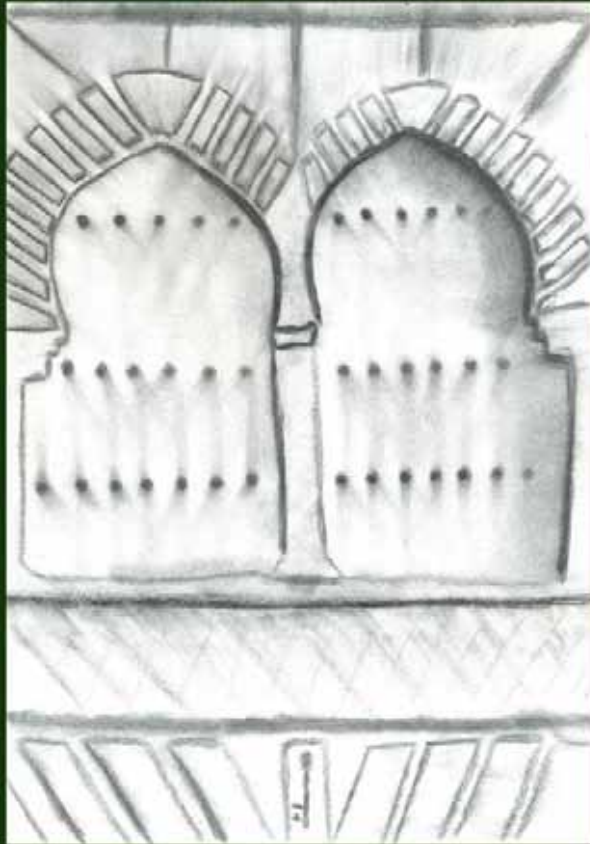
INMENSAS SOMBRAS  
GRAN ARQUITECTURA Y  
PRECIOSAS LUZES.



A12

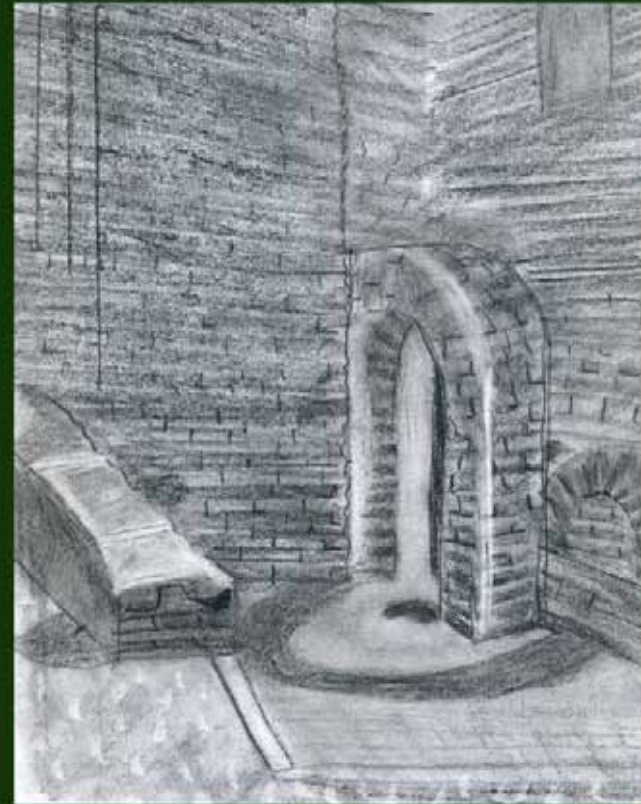
LUMINOSIDAD  
ENTRA POR CELOSÍAS  
DE ANDALUCÍA





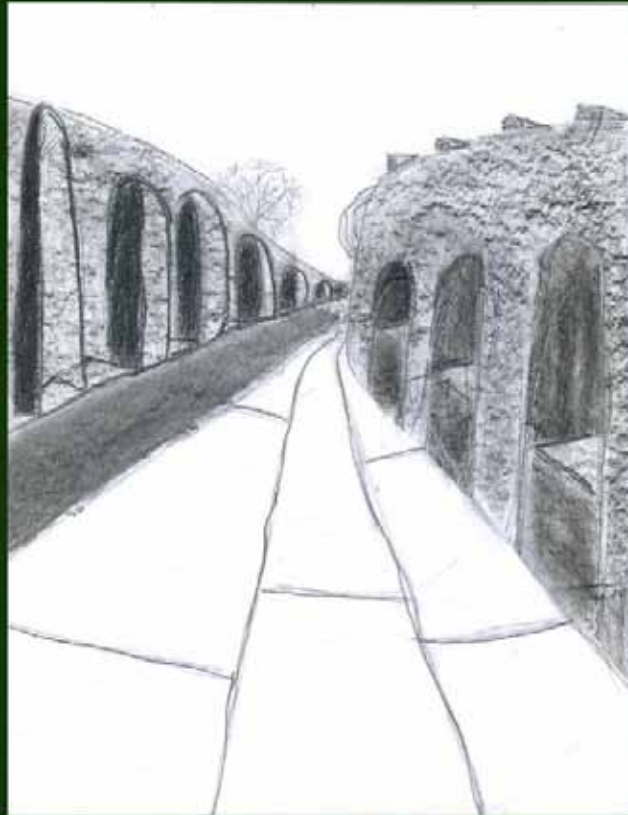
A13

EL DÍA BELLO  
REFLEJADO EN EL AGUA  
CON LA LUZ DEL SOL.



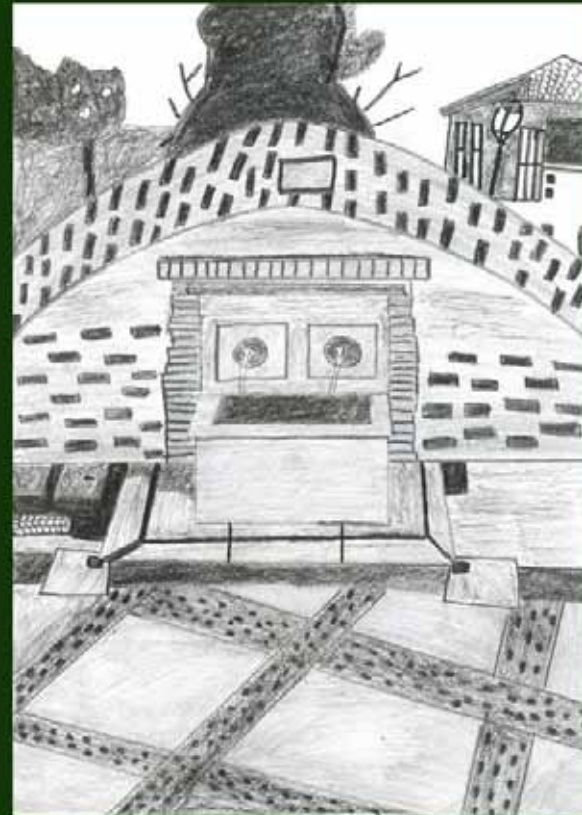
A16

¿CÓMO TRANQUILO ESTÁ  
VIEJO AMIGO ES,  
MI PENSAMIENTO ES TUYO.



A17

UN CAMINO DE  
SETOS ME LLEVAN A TI,  
MI PERDICIÓN.



E3

PENSANDO AYER  
VIENDO PASAR EL TIEMPO  
SIN RESULTADOS  
EL TIEMPO PASA  
LA VIDA CON RAPIDEZ  
ARREPENTIDO



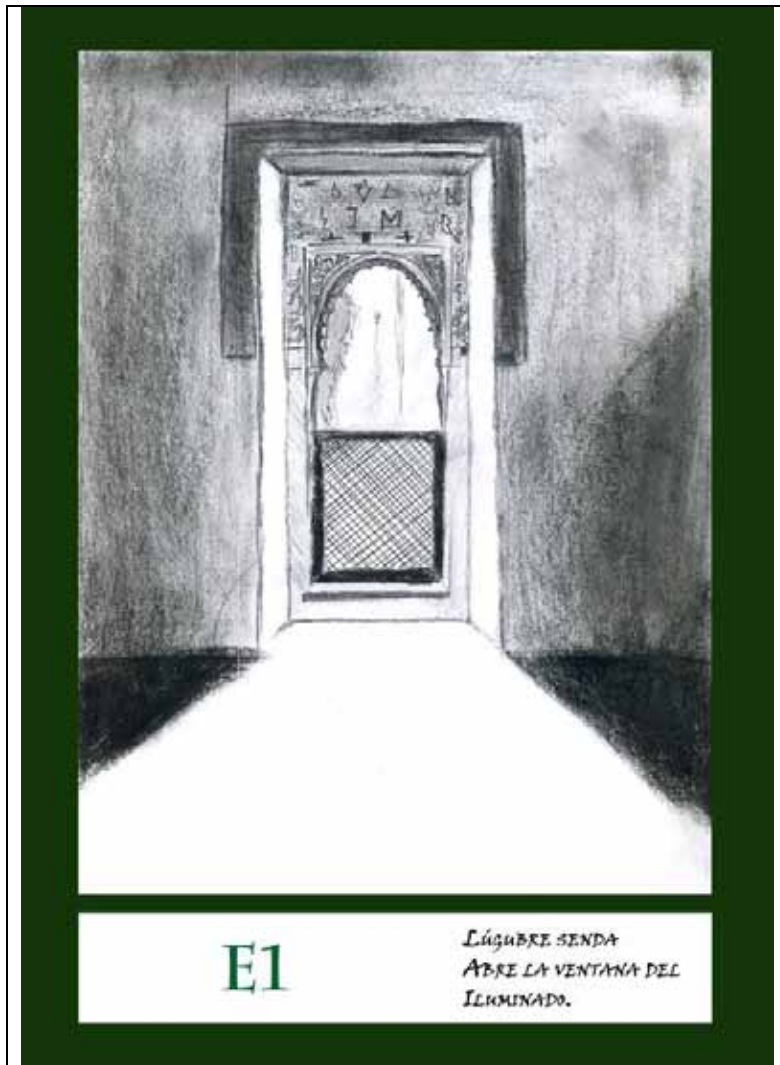
E5

CADA PASO MÁS  
PARA LLEGAR HASTA TI  
ES UN PASO MENOS

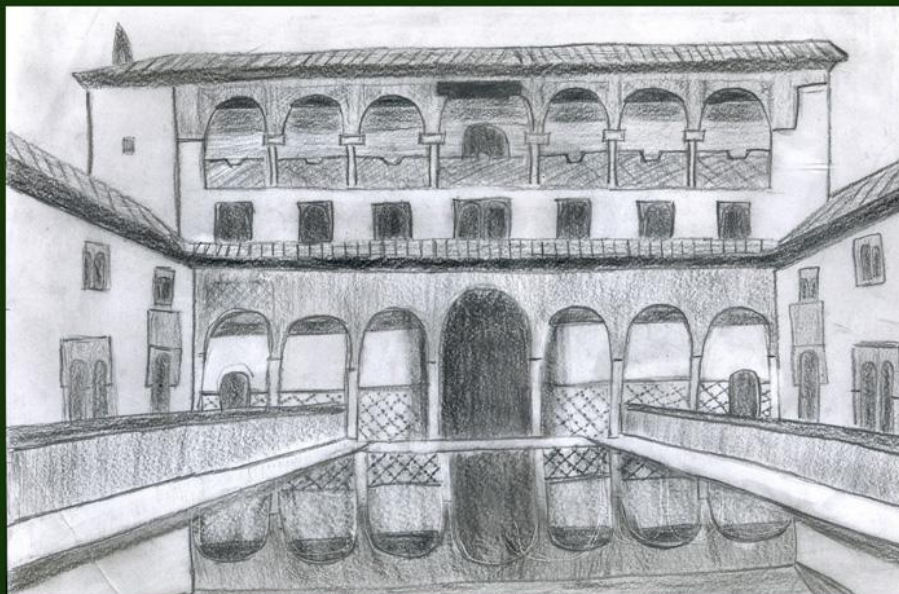


E4

VETUSTO LUGAR  
EMERGENTE BELLEZA  
IMPONIÉNDOSE

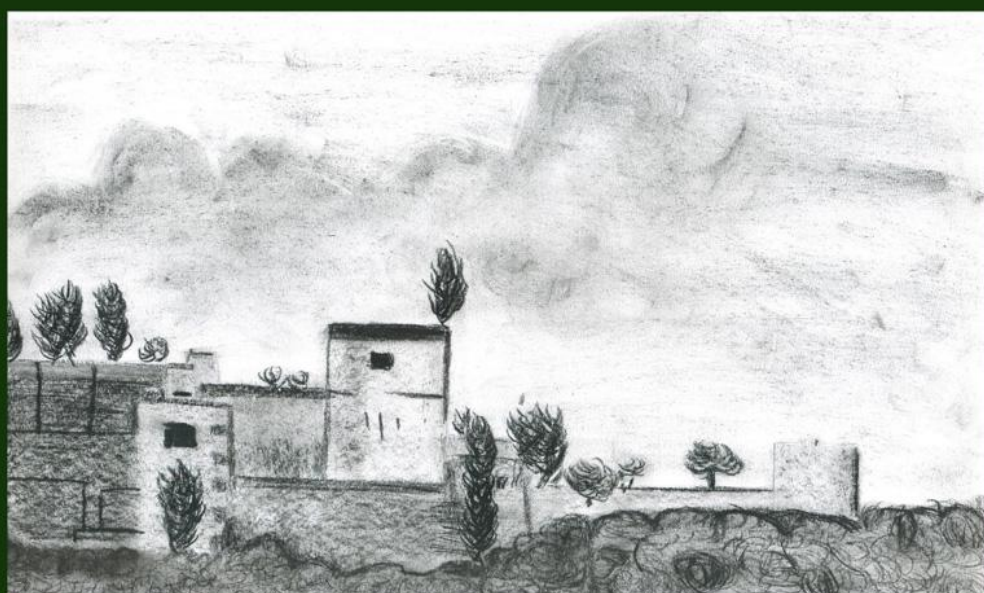






A6

AL ESTANQUE VOY  
MIRO EN SU REFLEJO  
PENSANDO EN TI.



A7

ALHAMBRA BELLA  
CON SUS CIELOS GRISES  
ME ILUMINAN





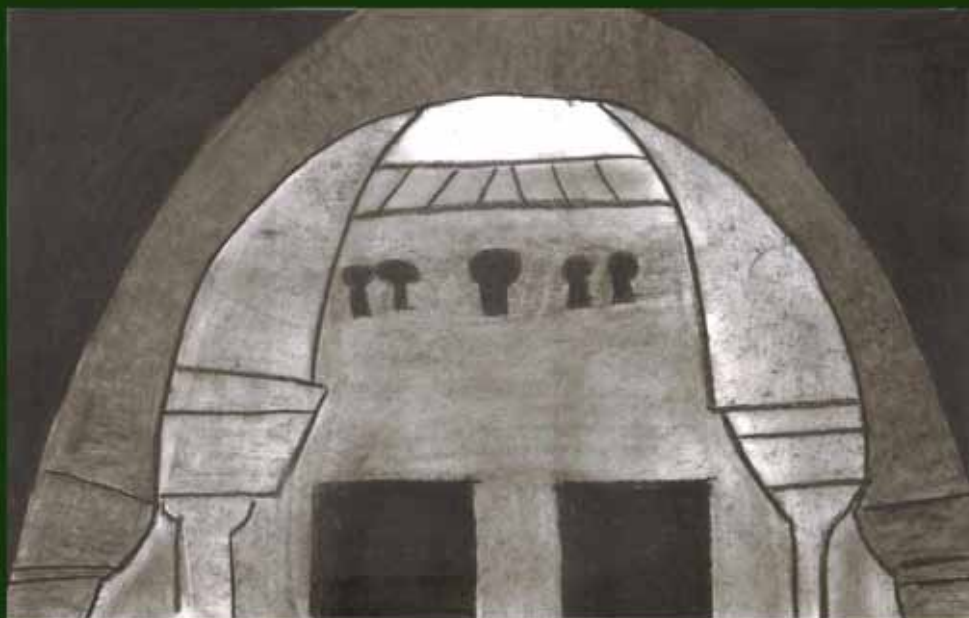
A8

ES MUY HERMOSO  
EL PALACIO NAZARÍ  
CON EL SOL DE ALLÍ.



A14

LUGAR TRANQUILO  
CON TUS PUERTAS Y VENTANAS  
QUE ME DAN LUZ.



A19

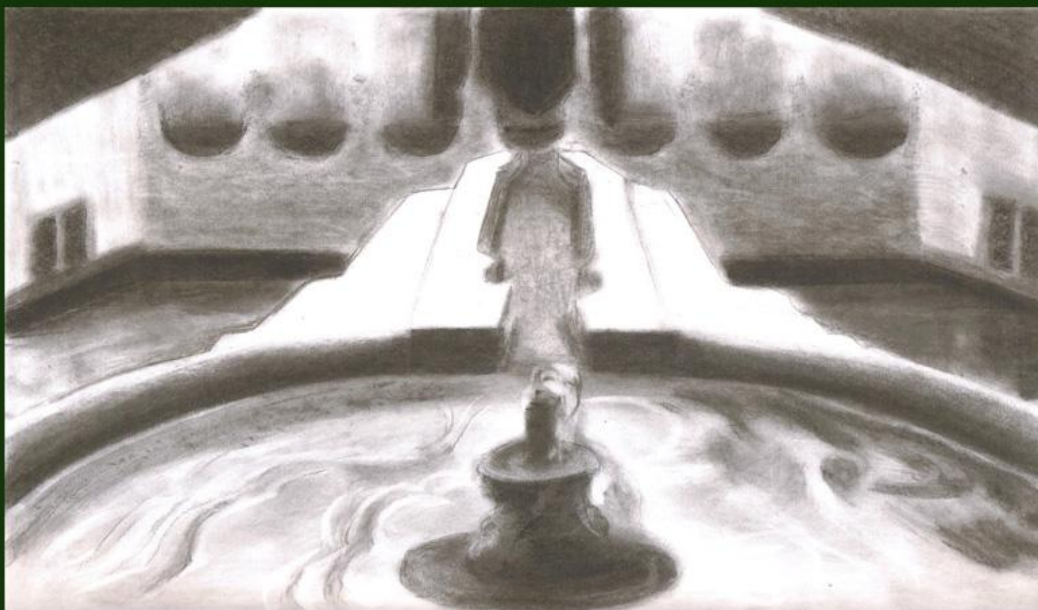
POX ESA VENTANA  
ASOMABAN TUS OJOS  
CON ALEGRIA.



A25

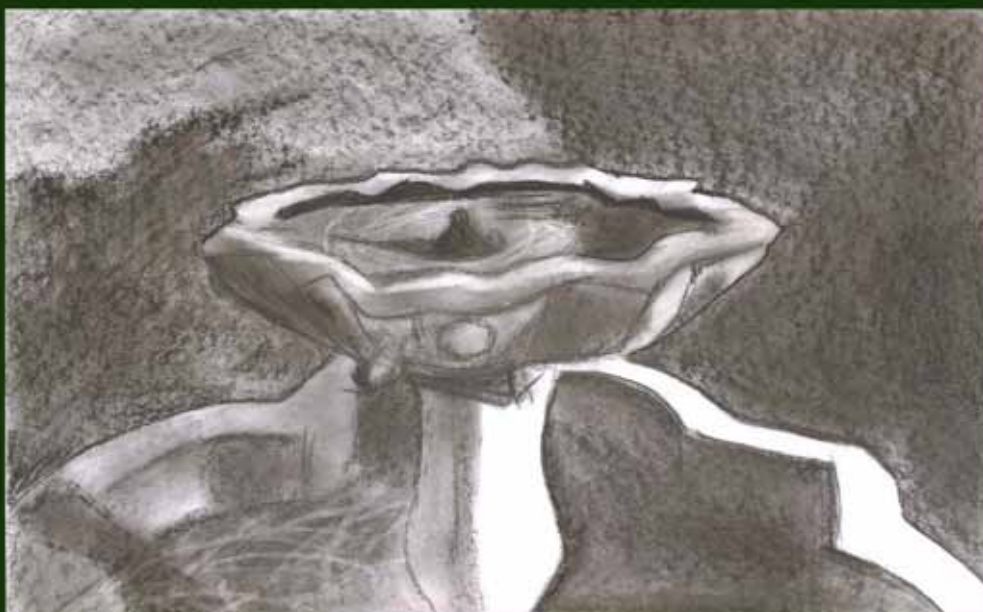
CAEN LAS HOJAS  
COMO LAS TARDES LINDAS  
DE OTOÑO





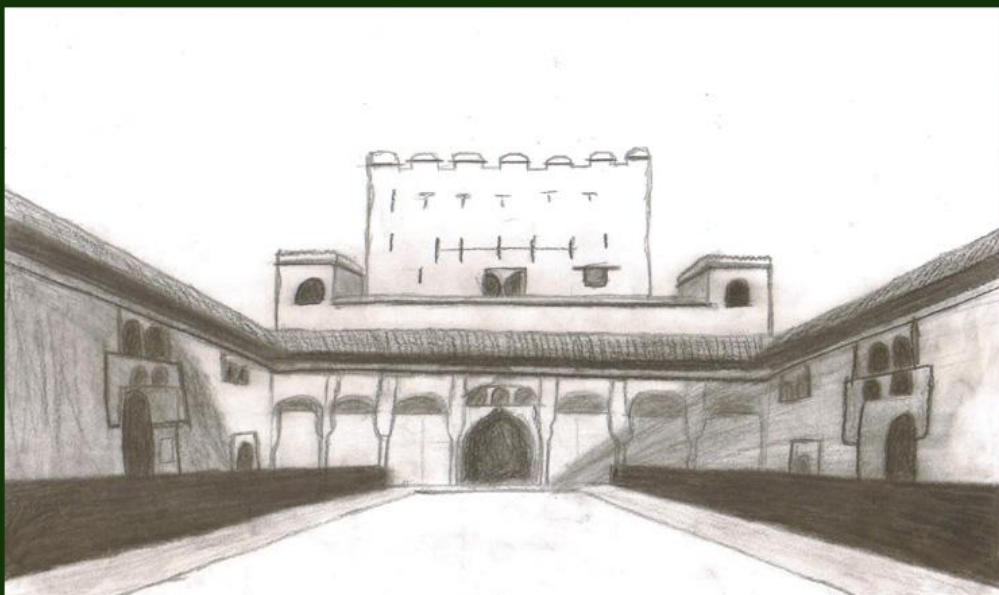
E2

QUIERO SER LIBRE  
COMO EL AGUA QUE FLUYE  
POR LA LADERA



E6

EL AGUA CAE  
COMO LA VIDA PASA:  
RÁPIDAMENTE.



E8

PAREDES GRUESAS  
QUE CUENTAN HISTORIAS  
JAMÁS NARRADAS.



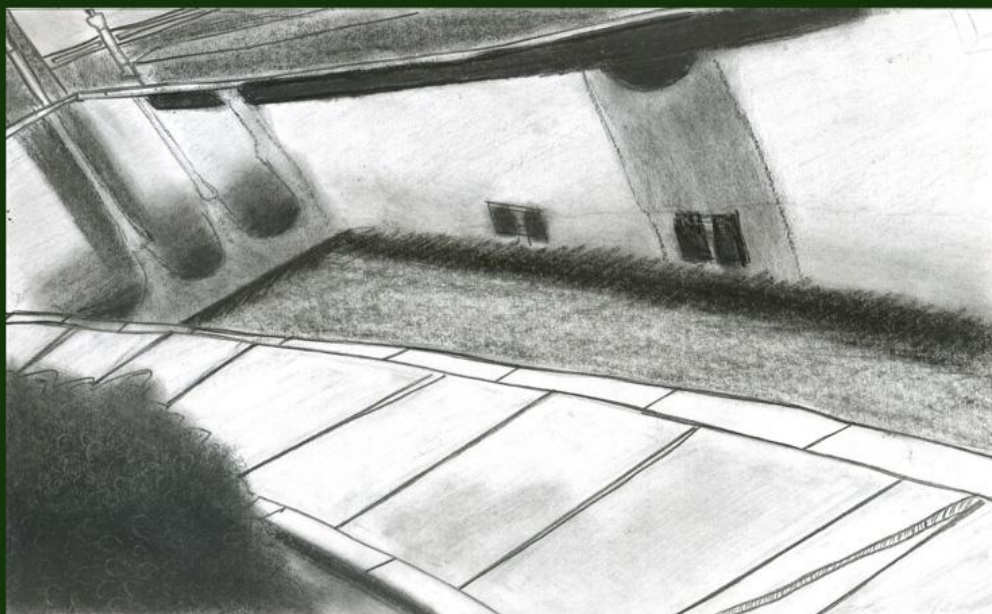
E9

ESTA SOMBRA GRIS  
DENOMINA TU ALMA  
MUERTA ES Y SERÁ.



E11

HECHO DE PIEDRA  
SE CONVIRTIÓ AQUEL HOMBRE  
POR SER COMO ES.



E14

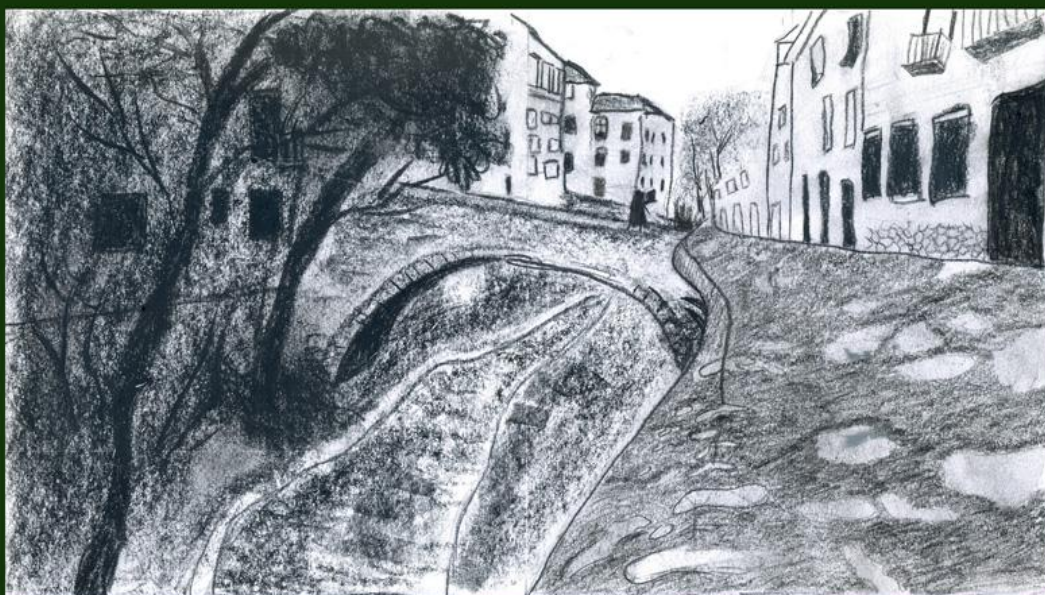
ESE REFLEJO  
DE HERMOSOS CRISTALES  
CON GRAN FANTASÍA.





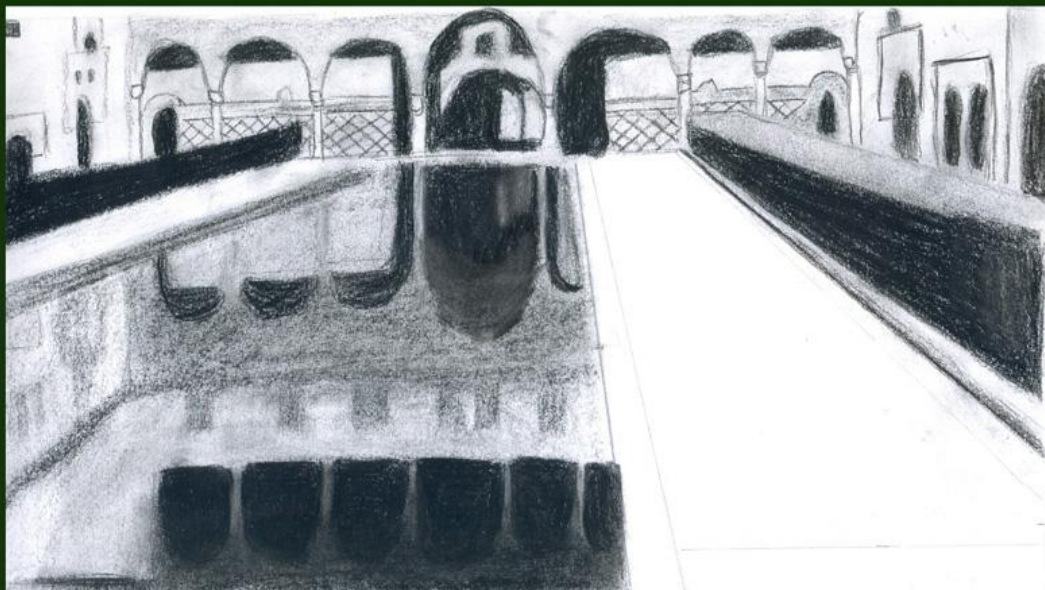
F1

ESTAS GOTAS SON  
COMO LA PRIMAVERA  
DE NUESTRAS VIDAS.



F4

ESE BONITO  
PAISAJE PERFECTO EN  
TUS PENSAMIENTOS.



F7

POR EL CAMINO  
A LA LUZ DE LA LUNA  
LUCES Y SOMBRAS.



A1

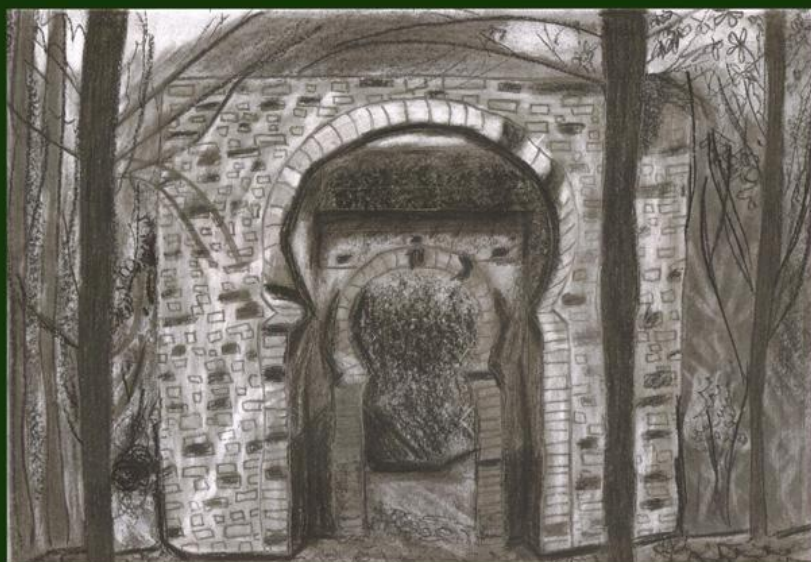
PUERTA POR LA QUE  
PASARON MUSULMANES  
Y AHORA TÚ.





F10

SOLO MIRARTE  
Y YA SE ME ENCIENDE  
MI LUZ INTERIOR.



A2

DE LEJOS LE VI,  
MIRANDO A LA PUERTA,  
ENAMORADO;  
CASI TANTO COMO YO  
ESTABA DE ÉL.  
FUE LA PRIMERA VEZ QUE  
ME ENAMORÉ,  
SÓLO CON SU BELLEZA  
ME CANTIVÓ.  
FUE LA PRIMERA VEZ QUE  
VI A MI AMOR,  
Y ESTA, LA ÚLTIMA.

## Anexo 12- Haikus personales

1.

E7	Augen, Geschmack, Meer Widerspiegeln die Seele Des treuen Freundes	Sea flavoured eyes Reflecting a faithful friend's abyss
Ojos sabor mar Reflejando abismos De fiel amigo	عَيْنَانِ طَعْمُ الْبَحْرِ تَعْرِفُ سُبْعَدَا نَ هِيَ قَلْبُهُ لَصِيْقِي فِي	Des yeux avec un goût à la mer En réfléchissant des abîmes D'un fidèle ami

2.

A4	Zerbrochenes Glas Ist genauso zauberhaft Wie deine dunklen Augen	Your black eyes Like broken crystals Are a magic
Tus ojos negros Como cristales rotos Son una magia	عَيْنَاكَ السُّودَاوَانِ كَزَجَاجٍ مُكَسَّرٍ، سَاحَتَانِ	Tes yeux noirs comme des verres cassés Ce sont une magie

3-

F1	Ein Blick in deine Augen und ich fühle mich Wie neu geboren.	When I look at you It's as if I saw The dawn
Cuando te miro Es como si mirase El amanecer	عِندَمَا أَرَاكَ كَأَنِّي أَرَى الشُّرُوقَ	Quand je te regarde c'est comme si je regardais l'aube

4-

E8	Einmal Brasilien Gemeinsam mit dir und ich Bin nicht mehr einsam	Brazil with you fills the loneliness within me
Brasil contigo Llenan la soledad De mi interior	أَتِ الْبَرَاذِيلَ تَمْلَأَانِ وَحْثِي الدُّخْلِيَّةَ	Le Brésil avec toi Ils remplissent la solitude De mon intérieur

5-

L. S	Schatten von Palmen Unter deinen Augen sind Eine Illusion	Under your eyes The shadow of palm trees Are mirages
Bajo tus ojos La sombra de palmeras Son espejismos	تَحْتَ عَيْنَيْكَ ظِلَالُ النَّخْلِ سَرَاب	Sous tes yeux l'ombre de palmiers Sont des mirages

6-

A7	Deine Erscheinung Und dein durchdringender	Your beautiful light Your deep look
----	---	--

	Blick Sind wie Gelächter	are like laughter
Tu hermosa luz Tu mirada profunda ...son como risas	نورك لب هي نظرتك لعميقة ...كل هم اضحكات	Ta belle lumière Ton regard profond sont comme des rires

## 7-

F9	Leuchtende Augen Ähnlich die einer Katze Sie lächeln wie zehn	Your eyes, bright As a kitten's Top ten smile
Ojos brillantes Como los de un gatito Sonrisa de diez	عينان برقتان كعين يقط ضجة تفتك الية	Des yeux brillants comme un petit chat un sourire parfait

## 8-

F5	In dunklen Nächten Sind es nur deine Augen, Die mir Licht geben	Your eyes are All which illuminate My dark nights
Tus luceros son Todos los que alumbran Mis noches oscuras	عيناك لبرقتان هي كل لم يضيئ ليالي لا مظمة	Tes étoiles sont ceux qui éclairent mes nuits obscures

## 9-

F2	Viel Wärme und Blut Das Grün in deinen Augen Enorm viel Liebe	Blood and heat the forest in pupil fills it with love
Sangre y calores El bosque en tu pupila Que le da amor	دماء وفنيء ي فح الحب للغد في وسط عيني	De la sang et des chaleurs la forêt dans ta pupile qui lui donne d'amour

## 10-

A11	Wenn deine Augen Glänzen so wie das Licht bei Vollmond Dann bin ich entspannt	Your eyes like shining moons relax my being
Tus ojos como unas brillantes lunas relajan mi ser	عيناك كم القمر اللميرة تفخي الانترخاء	Tes yeux comme des lunes brillantes qui détendent mon être

## 11-

E1	Grün wie die Hoffnung So schimmern deine Augen Du liebst das Leben	Green drops Navigate in your eyes Pieces of life
Gotas verdes Navegan en tus ojos Trozos de vida	قطرات خضراء تبحر في عيني	Des gouttes vertes qui naviguent dans tes yeus des bouts de vie

	كأجزاء من الحياة	
--	------------------	--

## 12-

F6.	In deinen Augen Sehe ich Mut und Liebe Lebensbejahend	And your glance is sparkling full of life courage and heat
Y tu mirada Chisporrotea vida Valentía y calor	ونظرتك تنبث حياة شجاعة وجرأة	Et ton regard la vie crépite une bravoure et un courage

## 13-

L. S	Du bist sehr schüchtern Und doch unendlich viel Glanz Deines Vermögens	Behind shyness The infinite shine Of your treasure
Tras la timidez El brillo infinito De tu tesoro	خلف خجلك يلمت للبريق لا الهة لقيمته كمال غالية	Après la timidité la luminosité infinie de ton trésor

## 14-

A20	Sehr lange Wimpern Wunderschönes langes Haar Gebräunter Körper	Long eyelashes Her beautiful hair Dark skin
Pestañas largas Su precioso cabello Oscura piel	رموش طويلة شعرها اللطيف بشرة غالية	Des rebords longues ses cheveux adorables une peau obscure

## 15-

A16	Augen so dunkel Wie der Himmel in der Nacht Und sehr weit entfernt	Eyes like a very remote Black and dark sky
Ojos como unos Cielos oscuros, negros Y muy lejanos	عينان لئس ماوات غاقية سوداء وبعيدة جداً	Des yeux comme des ciels obscurs noirs et très lointains

## 16-

F4	Schau! Diese Augen Sind so perfekt, dass sie mich Zum Lächeln bringen	Those outstanding perfect shiny Stars always makes me smile
Esos luceros Perfectos, que me sacan Una sonrisa	هذه النجوم ان البرق ان اللطيف ان ،	Ces étoiles parfaits qui me font sourire

	تَفِيحُي السَّعَادَةِ	
--	-----------------------	--

## 17-

E9	Morgendämmerung Lässt dein Gesicht leuchten Wie jeden Morgen	The light of dawn illuminates your face every morning
La luz del alba Ilumina tu rostro Cada mañana	ضوءٌ فاجِرٌ يُضِيءُ وَجْهَكَ كُلَّ صَبَاحٍ	La lumière de l'aube qui éclaire ton visage chaque matin

## 18-

A14	In deinen Augen Sehe ich tiefe Liebe Wie sonst nur im Herbst	Your look is Like the height of autumn It transmits love
Tu mirada es Como pleno otoño Transmite amor	نظرتُك كُمِ الِخريفِ تُشْرِعُ لِحُبِّ	Ton regard est comme plein automne qu'il transmet l'amour

## 19-

A3	Aufrichtig dein Blick Und Ruhe ausstrahlend wie Wasser im Mondschein	Your quiet watery look shines sincere In calm, like a moon in the sky
Tu mirada agua Tranquila reluce, sincera En calma, como luna en cielo	نظرتُك كَلِمَاءُ هَائِيَّةٌ وَبَرَقِيَّةٌ، صَاقِيَّةٌ مِثْرَ نَجْمَةٍ، كَالْقَمَرِ فِي السَّمَاءِ	Ton regard est comme l'eau qui brille tranquille, sincère en calme comme la lune dans le ciel

## 20-

E4	Richtig zur Geltung Kommt dein wunderschöner Blick, Wenn du Kaffee trinkst	Dark coffee your sparkling beautiful look rises
Café oscuro Emerge tu brillante Mirada bella	عَيْنُكَ الْبَيِّنَاتُ انْغَاقَتَانِ تُظْهِرَانِ نَظْرَتَكَ الْبَرَقِيَّةَ الْجَلِيلَةَ	Un café obscur ton regard brillant émerge un beau regard

## 21-

A1	Hell wie die Sonne Erstrahlst du und es wird nie Mehr Dunkelheit sein	Your suns are so Bright that there won't be darkness any more
Tus soles son tan Brillantes que no habrá Más oscuridad	شَمْسُكَ سَاطِعَةٌ قَدْ مَلَأَتْ	Tes soleils sont aussi brillants qu'il n'y aura pas plus d'obscurité

	لَمْ حَوْكُ لَّالْظَّلَامِ	
--	----------------------------	--

## 22-

F10	Lächelnd durchs Leben Wenn wir uns daran halten Sind wir sehr glücklich	Always laugh because doing it we are happy
Ríete siempre Porque haciéndolo así Somos felices	لَمْ حَوْكُ لَّالْظَّلَامِ لأنَّ بَهِدَ لَطَوِيقَةَ نَكُونُ سَعْدَاءَ	Ris toujours parce que si tu le fais ainsi nous sommes heureux

## 23-

E5	Augen wie Honig Der Mond widerspiegelt sich darin Für mich ganz allein	Her honey eyes reflecting the moon only for me
Sus ojos de miel Reflejando la luna Solo para mi	عَيْنَاكَ كَالْعَلِيقَةِ تَعْرِفُ أَنَّ ضَوْءَ الْقَمَرِ لِي وَحْدِي	Ses yeux de miel reflétant la lune seulement pour moi

## 24-

A22	Ihre Pupillen Schwarz wie edle Perlen, Die im Meer schwimmen	The black Pearl That sails in the sea Of her pupils
La perla negra que navega en el mar de sus pupilas	لِلْوَعْلِ وَءِ الْبُحْرِ فِي أَعْمَاقِ الْبَحْرِ مِنْ بَوَّابِ وَءِ عَيْنَيْكَ	La perle noire qui navigue dans la mer de ses pupilles

## 25-

E13	Sicher bin ich nur Wenn der Wald, durch den ich geh` Lichtdurchflutet ist	Light that awaits When protecting a forest Safe I will be
Luz que aguarda Al proteger un bosque Seguro estaré	لِلضَّوْءِ الَّذِي يُظِلُّ الْغَبَةَ يَشْعُرُ بِأَمْنٍ	La lumière qui attend pour protéger un forêt je serai sûr

## 26-

A10	Mit Schwung und Elan Umwerfendes Lächeln Neugieriger Blick	Your strong energy your magnificent smile your big eyes
Tu fuerte ímpetu Tu grandiosa sonrisa Tus grandes ojos	رَغْبَتُكَ الشَّهِيدَةُ بَلِّغَتْ لُحْيَتَكَ الْبُحَيْرَةَ عَيْنَاكَ الْوَلَسَّانِ	Ta forte impétuosité ton sourire grandiose tes grands yeux

## 27-

E2	Augen, die leuchten	Eyes that shine
----	---------------------	-----------------



	Sonnenlicht reflektierend Dein Gesicht erstrahlt	reflecting the sunlight and illuminates your look
Ojos que brillan Reflejan la luz del sol E ilumina tu mirada	عَيْنَاتِي لَمْ يَمُوتَا تَعْرِفَانِ ضَوْءَ الشَّمْسِ وَتُضِيَانِ أَنْظَرْتُكَ	Des yeux qui brillent Ils refletent la lumière du soleil et ils illuminent ton regard

## 28-

A6	Immer gleicher Blick Als schautest du am Morgen Ohne zu denken	Your eyes are as when at dawn you look Without thinking
Tus ojos son Como cuando al alba miras Sin pensarlo	لَمْ يَظُرْ لِي عَيْنَاكَ نَحْوَ لَمْ يَظُرْ لِي لَيْلُ جَرِ لَا يَضَاجُ لِي فَيُفْلِحِي	Tes yeux sont comme quand tu regardes à l'aube sans le penser

## 29-

A18	Der Glanz der Augen Ist der Spiegel der Seele Und davor noch das Licht	Sweet eyes Are mirrors of the soul At the front, the light
Dulces luceros Son espejos del alma Delante, la luz	عَيْنَاكَ لَمْ يَمُوتَا نَحْوَ لَمْ يَمُوتَا مَرَأَتُكَ لَمْ يَمُوتَا	Des douces étoiles ce sont le miroir de l'âme devant la lumière

## 30-

E10	Langer weiter Weg Deine Augen strahlend groß Spenden immer Licht	Your big eyes always light my big way
Tus grandes ojos Iluminando siempre mi gran camino	عَيْنَاكَ لَمْ يَمُوتَا تَنْبِيْرَانِ نَائِمًا طَوَّقِي لَمْ يَمُوتَا	Tes grands yeux ils illuminent toujours mon grand chemin

## 31

E6	Augen, in denen man erkennt, Wie oft du geweint hast Wie oft du gelacht hast Der Blick ganz starr Verworrene Gefühle Die du nicht äußerst	Eyes that reflect how many times you've cried how many times you've laughed stare troubled feelings which don't come out of you
----	---	---



Ojos que reflejan Cuántas veces has llorado Cuántas veces has reído Mirada fija Sentimientos revueltos Que no salen de ti	عَنِ الْكَتِّ غُثِّسَ انْ كَمْ مَرَّةً قَلْبِي تَ كَمْ مَرَّةً قُضِّ حُكَّتْ نَظْرُ قَلْبِي شَا عَرَّ بَقُولِي لَا تَنْبِي هَا	Des yeux qui reflètent combien de fois tu as pleuré combien de fois tu as ri un regard fixe des sentiments embrouillés qui ne sortent pas de toi
--	---	---

## 32-

A24	Ich sehe ihn an In seinen Augen erscheint Seiner Seele Glanz	Behind her look I get to see the whole Sparkle of dawn
Tras su mirada Consigo ver todo el Brillo del alba	من خِلَالِ نَظَرِهَا نَظَرْتُ مِنْ رُبِيَّةٍ كَالْبَرْقِ فِي لُجْجِ	Après son regard je réussi à voir tout l'éclat de l'aube

## 33-

E14	Wild wie der Dschungel Und ebenso grün und schön Strahlen deine Augen	Your green eyes, the colour of a wild jungle that dominates you
Tus ojos verdes Color selva salvaje Que te domina	عَنِ الْكَالِ خَضِرٍ رَاوَانِ بَلَوْنِ الْأَدْعَالِ لِمَنْ وَشَعَةٍ هِيَ مِنْ تَسْرِيطِ عَالِيكَ	Tes yeux verts de couleur jungle sauvage qui te domine

## 34-

E3	Ewige Freundschaft Sehe ich immer beim Blick In deine Augen	Looking at your eyes True friendship I will see forever
Mirar tus ojos Amistad verdadera Veré por siempre	عَنْ دِمَا لِنَظَرِ لِي عَالِيكَ أَرَى نَظْمًا صَدَقَةً حَقِيقِيَّةً	Regarder tes yeux une vraie amitié se verrai pour toujours

## 35-

A5	Himmelblaue Augen Dein Blick wie ein Spiegel und Haut so kalt wie Eis	Your sky eyes Your mirror look Your winter skin
Tus ojos cielo Tu mirada espejo Tu piel invierno	عَنِ الْكَزْرَقِ أَوْاقِصِ خِيَانِ نَظَرْتُكَ مَرَّةً بَشَرْتُكَ شِتَاءً	Tes yeux ciel ton regard comme une glace ta peau d'hiver

## 36-

A8	Augen so braun und Deine Haut schimmert goldig Eine Erscheinung	Your brown eyes Your golden skin too As it is your light
Tus ojos marrón Tu piel dorada también Igual que tu luz	عَيْنَاكَ اللَّيْثَانِ وَشَتُّكَ الذَّيْبِيَّةُ اللَّوْنُ نُحْلَنُورِكَ	Tes yeux marrones ta peau dorée aussi ainsi que ta lumière

## 37-

A2	Deine Honigfarbenen Augen dein ehrlicher Blick du bist die Stille	Your honey eyes Your honest look let me see That you are the calm
Tus ojos miel Tu mirada sincera me hacen ver Que eres la calma	عَيْنَاكَ اللَّيْثَانِ وَنَظْرَتُكَ الصَّرْفِيَّةُ جَافِيَّةُ لَكَ لَا مَدْوُءَ لَهَا	Tes yeux miel, ton regard sincère me fait voir que tu es la calme

## 38-

E11	Tiefschwarze Augen Wie ich sie nur einmal sah Er stammt aus Uruguay	Dark eyes that man's embers Uruguayan he is
Ojos oscuros Ascuas de aquel hombre Uruguayo es	عَيْنَاكَ الْبُحْرَاءُ تَلْمَعُ نُحْلُ الْجَمْرِ لَهُ مِنْ أ. وُرُغْوَايِ	Des yeux obscurs des charbons ardents de cet homme qui est uruguayen

## 39.

A9	Sein Blick ist so schön Und hinreißend, dass es mir Den Atem verschlägt	Her look is so wonderful that It is dazzling
Su mirada es Tan maravillosa que es deslumbrante	نَظْرَتُهَا رَاطِعَةٌ حَدِّهَا كَلَاوِيضُ	Son regard est si merveilleux qu'il est éblouissant

## 40.

A15	Sternenklare Nacht Vollmond und deine Augen Glänzen wie Gold	In a blue night Your eyes are like suns On a full moon
En noche azul Tus ojos son como soles En luna llena	فِي اللَّيْلِ لَزَقَاءُ عَيْنَاكَ نُحْلُ الشَّمْسِ فِي اللَّيْلِ لِقَامَرَةٍ	Dans une nuit bleue tes yeux sont comme des soleils dans une lune pleine

## 41-

A21	Mein Stift schreibt nicht mehr Und so schaute ich in	The ink ran out And I had to look at your eyes
-----	--	--

	<p>deine Auge Und sah, Dass Herbst war im Januar In deinen Augen sehe ich noch Die Septemberglut Und dieses Feuer in deinen Augen Gab mir die Kraft, dich anzuschauen Und weiter zu schreiben - In dieser Reihenfolge- und den Einzigen Herbst in dieser Zeit des Jahres Zu genießen, Immer bedenkend, dass – uns ausgenommen- Jeder einmal im Jahr den Herbst spürt, Und ich bin 365 Tage durch deinen Blick In ihm gefangen</p>	<p>And I realized that Autumn exists in January And that your look holds The color of September I used the autumn of your eyes To continue seeing you And writing to you -In that order- and To have fun with the only Existent autumn At this time of the year Having in mind that, although everyone – without counting us in– Is in autumn once a year I, inside your look, am three hundred and sixty-five days trapped in it</p>
<p>Se me agotó la tinta Y tuve que mirar a tus ojos Y me di cuenta de que El otoño existe en enero Y que tu mirada retiene El color de septiembre Utilicé el otoño de tus ojos Para continuar viéndote Y escribiéndote -En ese orden- y Disfrutar del único otoño existente en esta época del año; teniendo en cuenta que, aunque todos –sin contar con nosotros- están en otoño una vez al año, yo, dentro de tu mirada, estoy los 365 días atrapada en él</p>	<p>نفدت حبري وكان ينبغي ان انظر الى عيني لاعرف ان اخريف في يناير وان عيني كانت تظللون سبتيمبر بلتخدمت خريف عيني لاولصل ريفك اعقبالك ب هذا الترتيب - تستعمل اخريف لاجدي الاموجود في هذه الفترة من العام اخذلي نظر الاعجاب، ان الاجيع مبعوض النظر عني، يحيون الاخريف مرقي اليرنة، بينما انا، من خلال نظرك قل عني شركه 365 يوم في اليرنة</p>	<p>L'encre me s'est épuisée et j'ai dû regarder tes yeux et je me suis rendu compte que l'automne existe en janvier et que ton regard retient la couleur de septembre j'ai utilisé l'automne de tes yeux pour continuer à te voir et en t'écrivant - dans cet ordre - et en profiter de l'automne unique existant dans cette époque de l'année en tenant en compte que, bien que tous -sans disposer de nous- sont dans l'automne une fois par an, et moi, dans ton regard, je suis 365 jours attrapée</p>

		dans lui
--	--	----------

## 42-

L.S	Ein Straßenkötter ist er Hoffnungsvoll schaut er dich an um gestreichelt zu werden	He is a wanderer He looks at you and begs you A caress
Es callejero Te mira y suplica Una caricia	لَمْ يَشْوَاعِي يَنْظُرُ إِلَيْكَ وَيَتَوَسَّلُكَ لِمَسَّةِ خِيَانٍ	Il est flâneur Il te regarde et supplie une caresse

## 43-

A7 (en sustitución de A25)	Flüchtige Blicke Trotzdem kann ich bis auf den Grund deiner Seele schau`n.	Fleeting look with a deep light shows your soul
Mirada fugaz Con su profunda luz Muestra tu alma	نَظْرَتُكَ لَا خَافَةَ بِنُورِهَا الْعَمِيقِ تُظَاهِرُ رُوحَكَ الْخَاطِئَةَ	regard fugace Avec sa profonde lumière Montrez votre âme

## 44-

A17	Dein Gesicht ist vom Kinn bis zur Stirn ein wahres Wunder der Natur.	From your chin to your forehead you have the wonder
De la frente a La barbilla tienes La maravilla	مِنْ جَبْهَتِكَ صَحَى فَنِّكَ يَكْمُنُ لَاجِمًا	No se tradujo

## 45-

A12		Hope-green, they light my life Like a sun
Verde esperanza Ilumina mi vida Como un sol	أَمَلٌ اخْضَرُّ يُضِيءُ حَيَاتِي بَعْدَ الشَّمْسِ	No se tradujo

## 46-

A26	Grün, Farbe der Hoffnung sie erleuchten mein Leben wie eine Sonne	On a rainy night the light of the soul they reflect
En una noche Lluviosa reflejan La luz del alma	فِي أَحَدِ اللَّيَالِي لِلْمُطَرَّةِ، عِنْدَكَ تُخَسِبُ هَاءَ رُوحِكَ	Dans une nuit pluvieuse réfléchir la lumière de l'âme

## 47-

A23	Deine Augen leuchten wie die Sonne wärmt in der Abenddämmerung	Your eyes give off light Like the sun gives off heat At dusk
Tus ojos dan luz Como el sol da calor	عَيْنَاكَ تُضِيءُ الْخُضُوعَ بَعْدَ مَسِّ الشَّمْسِ لَدَفَاءِ	Tes yeux donnent le feu Comme le soleil réchauffe

Al atardecer	عند الغروب	au coucher du soleil
--------------	------------	----------------------

48-

A19	Dein Blick ist groß und reizend wie die Meere	Your glance is big and charming like the ocean sea
Tu mirada es Grande y bonita Como los mares	نظرتك ولسعة وجيلة مثل البحار	No se tradujo

49-

E12	Schau mal das große Licht, das meine Augen aus Mut widerspiegeln	Look at the light... T hat my eyes reflect, with great value
Mira la gran luz Que reflejan mis ojos Por valentía	أنظر إلى النور الذي الذي يتعكس به عيني من الشجاعة	Regarde la grande lumière que mes yeux reflètent par courage.

F7	X	X
Esos ojos Que enamoran con la luz De la luna	X	X

## Anexo 13- Haiku arquitectura 4º

Puerta por la que  
pasaron musulmanes  
y ahora tú.

Presa del miedo  
Sin saber dónde mirar  
Oscuro cielo

Él quería ir  
A un lugar de verdad  
Un lugar mejor

Escondiste tu mirada tras la celosía  
mostrándome a través de ella tus miedos y tus  
huidas  
Nos enfrentamos –por tenernos enfrente y no  
por lucharnos- y pude sentir, aún sin verla,  
cómo creció en ti una sonrisa.  
Se fugó la luz que traspasaba la celosía cuando  
alzé la mirada y ya no te veía

Granada libre  
Con sus calles bellas  
Y bajo su luz

Faro de almas  
Cinco veces al día  
Tu voz me reclama

Alhambra bella  
Con sus cielos grises  
Me iluminan

Tu figura es  
Un destello de luces  
Bajo la luna

Es muy hermoso  
El palacio nazarí  
Con el sol de allí.

Un camino de  
Setos me llevan a ti,  
Mi perdición.

Este ventanal  
Transmite algo más  
Que todo lo simple.

Su mirada me  
Hipnotiza y la  
Roja Alhambra

Al estanque voy  
Miro en su reflejo  
Pensando en ti.

Lugar tranquilo  
Con tus puertas y ventanas  
Que me dan luz.

De lejos le ví  
Mirando la puerta  
Enamorado;  
Casi tanto como yo  
Estaba de él.  
Fue la primera vez que  
Me enamoré,  
Sólo con su belleza  
Me cautivó.  
Fue la primera vez que  
Vi a mi amor,  
Y ésta, la última.

Inmensa sombra  
Gran arquitectura y  
Preciosas luces.

Rincón tranquilo está  
Viejo amigo es,  
Mi pensamiento es tuyo.

El día bello,  
Reflejan en el agua  
Con la luz del sol.

Por esa ventana  
Asomaban tus ojos  
Con alegría

Rio de vida  
Bajo mis piernas fluye  
Avanza sin fin

Caen las hojas  
Como las tardes lindas  
De otoño

La gran muralla  
El secreto oscuro  
La escalinata

Luminosidad  
Entra por celosías  
De andalucía

Fabulosas sus  
Calles llenas de amor  
Y esperanza

Lisas paredes  
Grandes murallas y la  
Increíble luz

Tu oscuridad  
Lejos de darme miedo  
Me transmite paz

#### 4ºE

Ese reflejo  
De hermosos cristales  
Con gran fantasía.

Pensando ayer  
viendo pasar el tiempo  
Sin resultados  
El tiempo pasa  
La vida con rapidez  
Arrepentido

Quiero ser libre  
Como el agua que fluye  
Por la ladera

Lúgubre senda  
Abre la ventana del  
Iluminado.

Vetusto lugar  
Emergente belleza  
Imponiéndose

Cada paso más  
Hasta llegar hacia ti  
Es un paso menos

El agua cae  
como la vida pasa:  
rápidamente.

Oro cúrcuma  
Jardín geométrico  
Brisa cálida

Hecho de piedra  
Se convirtió aquel hombre  
Por ser como es.

Paredes gruesas  
Que cuentan historias  
Jamás narradas

cada paso más  
para llegar hacia ti  
es un paso menos

Esta sombra gris  
Denomina tu alma  
Muerta es y será

Es tu fuerte luz  
Que el color resiste  
Aunque es de noche.

Desde el jardín  
Hermosa te contemplo  
Guarda y vigía

#### 4ºF

Por el camino  
a la luz de la luna  
luces y sombras.

Ese bonito  
Paisaje perfecto en  
Tus pensamientos.

Cuando te miro  
Se ilumina nuestro  
Camino De amor

Estas gotas son  
Como la primavera  
De nuestras vidas.

Leones y poemas  
Guardan la fortaleza  
Invulnerable.

Oscuro fondo  
De tu alma perdida que  
Se desvanece



Camino de sal  
Que muros de diamantes  
A mi alma oscurecen.

Solo mirarte  
Y ya se me enciende

Mi luz interior

Mi amor es fuerte  
Tanto como murallas  
Y sólo por ti.

### Anexo 14- Transcripción del audio debate del documental “Qué tienes debajo del sombrero”

- 4ºA. -(yo) Si respetamos el turno de palabra podremos entendernos. A ver Mª José
- Para mí tienen un gran valor las obras, pero no por el hecho de que lo han hecho discapacitados, sino por lo que está expresando esa persona.
- Alguien dice : toma ya!
- ...El sentimiento que transmite
- (murmullo, yo pido orden y Alejandra avisa que estamos grabando)
- Paula levanta la mano y dice “del mismo modo que gotea la pintura, gotean las ideas”
- ¿Qué ha querido decir con eso?
- No sé, pero me ha gustado (risas)
- Alguien lo aclara diciendo que la idea puede ser individual pero luego se pueden juntar sus ideas.
- (Yo) exactamente, cuando estamos en clase a veces alguien hace algo de alguna manera y eso influye de alguna forma en otros, aunque no sea igual le influye. Lo que quiere decir es que las ideas se retroalimentan.
- Cuando la hermana le dice que no quería fallarle otra vez. Cuando la hermana empieza a trabajar y la lleva a una residencia, la hermana se agarra en plan no me dejes, desesperada... era lo único estable que tenía en su vida y así es como termina llevándola a Crecimiento Creativo
- “Soy creativa somos gemelas, ella también puede serlo” eso me ha gustado porque no tiene en cuenta que tenga lo que tiene (refiriéndose a ser sorda y con síndrome de Down) es creer que si ella puede hacerlo, porqué no la hermana!
- A mí me ha llamado la atención que a pesar de sus discapacidades lo que más le gusta es el arte.
- (toooma)(varios intervienen a la vez, pido turnos)
- Ana Cuevas: Veo que la gente no aprecia el arte
- (yo) y a vosotros que os ha parecido lo que hacía ella?
- Raro, increíble, extraño, atractivo (de repente todos empiezan a comentar lo que les gusta del trabajo de Judy y no es posible extraer todo lo que se comenta, pero se nota entusiasmo en lo que comentan)
- A ver (---), tú querías decir algo.
- Sí, a mí la frase que me ha gustado es “gran parte de su recuperación en la vida es el arte en que está involucrada”.
- Fijaos que los informes que había de ella eran “se resiste, no colabora, es hostil, no quiere hacer nada” sin embargo hemos visto que de perezosa nada, en cuanto ha dado con lo que le gustaba, con lo que se podía expresar, así que vemos que no es una cuestión de vagancia sino de dar con lo que te gusta. Y cuando damos con lo que nos gusta, queremos dedicar todo el tiempo a hacer eso, sea deporte o arte... por eso es crucial encontrar lo que nos gusta en la vida porque eso va a hacer que saquemos lo mejor de nosotros y brillemos.
- Ana Cuevas. Yo también veo importante que en el documental se veía que la gente a pesar de que era sorda le hablaba... no sé, a veces le preguntaban cosas...
- Tampoco era hipócrita, tenía gestos de no hipocresía. Cuando los demás llamaban su atención porque estaban grabando y ella hacía así con la mano, como déjame en paz... pero luego era simpática con la gente...
- (comentarios que no se entienden bien sobre su aspecto) alguien responde, sí, lo han explicado, que cuando empezó a sentirse segura como artista empezó a adornarse.
- Como una forma de reafirmar su autoestima.
- Aaaah, venga... (como encontrando sentido)
- Se ponía pañuelos sobre pañuelos y sombreros, un gesto muy significativo es cuando le pregunta un hombre qué tiene debajo del sombrero y ella no le contesta pero cuando se va se señala la cabeza, de manera significativa... tengo o pienso lo que yo quiero
- es verdad que hace un gesto así (escenifica)
- (Inés) Y cuando coge siempre sus revistas y ella ve los dibujos (de repente hablan muchos)
- Sí, se los pone debajo del asiento.
- Allá donde iba, iba con sus revistas.
- y que no quería prestarle sus revistas a nadie para el hombre aquel sí...
- que estaba enamorá
- Y el de la ciudad chocolate, la imaginación que tiene ese hombre!
- (hablan muchos a la vez) (alguien dice shhhhhh!)
- A ver ahí van personas que tiene distintos tipos de problemas, el del casco tenía autismo.
- ¿quién? Ah! El que decía siempre “wright”
- ¿porqué tenía el casco?
- No sé, hay gente que se siente cómoda o tranquila con algo...
- ¡Para que no se le escapen las ideas!

## RISAS

- se lo podían haber preguntado
- a mi las formas que hacia me recordaban a formas humanas, pero... de verdad ella quería representar esas cosas?
- es posible...
- O somos nosotros que lo asociamos a esas formas?
- Puede que sí y puede que no... yo creo que ella empieza como cuando nosotros hemos hecho ejercicios de manchas con la acuarela y vamos viendo cosas, pues quizá ella va cogiendo carretes y al irlos envolviendo le van sugiriendo cosas y a lo mejor en el mismo proceso decide que parece una o tal cosa.
- A veces también se cansaba de algo y decía Fuera! Ya no quiero seguir trabajando con ello.
- PR, no importa que cosa u objeto, empieza con el y lo transforma!
- Sí, fíjate la diferencia con nosotros, nosotros queremos saber qué vamos a hacer antes de empezar, queremos tenerlo planificado. Ellos empezaban a hacer rayajos rayajos y el propio dibujo se va creando sólo, construyéndose sobre sí mismo, nadie dice voy a hacer un manchurrón negro con letras y rayas que se vayan saliendo...
- a mi me ha llamado la atención que cuando termina uno se lo da al hombre y no quiere saber nada de ellos, yo si hago algo con mi tiempo y esfuerzo pues me gustaría tenerlo...
- Ella entonces... porqué piensas que lo hace?
- No sé (muchos dan su opinión)
- Porque lo que le gusta es hacerlo! Porque el proceso creativo es lo que a ella le gusta! Y el resultado le da igual, si lo exponen o lo venden porque no le importa el dinero...
- Ella estaba disfrutando y no tenía la vanidad de a ver si gusta o no, valora sólo el momento de hacerlo.
- A mi me ha gustado "No se puede entrar en la mente de Judi y ése es el enigma"
- Claro, como no habla, lo único que tenemos para entenderla es su obra. Ella se expresa con su obra, pero nosotros no dejamos de interpretar con nuestro código, por lo tanto puede que llevemos razón o que no...
- Y quizá ahí reside el enigma, qué chulo, qué extraño, justamente en la extrañeza del objeto y de ver que ella ha puesto ahí su pasión, es lo que nos causa esa inquietud, nos gusta y no sabemos bien porqué, porque se sale de lo que estamos habituados a analizar y a procesar. Estamos acostumbrados a que nos den las cosas hechas...
- Seño, y porqué no le enseñan el lenguaje de signos?
- Bueno, ella sabía desenvolverse con algunos signos, pero ya era muy mayor, de hecho las personas con síndrome de Down no suelen durar tanto.
- Se habla especulando sobre la edad de Judy y sobre cuanto suelen durar quienes tienen este síndrome.
- (XXX) dice que a ella le ha llamado la atención el comentario de la hermana sobre su obra y cree que Judy quería entender su entorno.
- Sí, los críticos que han salido hablando han dicho eso, que todos y de la forma que sea necesitamos entender nuestra vida, y ese preguntarnos por nosotros mismos es el comienzo de la filosofía... y lo que hacen ellos es eso, buscarse a sí mismos mediante el arte.

SUENA EL TIMBRE, algunos me dejan los papeles donde habían apuntado cosas que les han llamado la atención o que querían comentar.

Plasmo a continuación las ideas o cuestiones llamativas que no han salido en el debate verbal.

- No se puede entrar en el mundo de Judy y ése es el enigma.
- En los años 50 y 60 encerraban desde pequeños a los discapacitados en un centro estatal.
- Me ha impactado mucho las palabras de su hermana, que piensa que la enfermedad que tiene su hermana gemela podría haberle tocado a ella, y pienso que es verdad. X
- Cuando tienes 6 o 7 años, y has estado todo ese tiempo viviendo con tu hermana y de repente te apartan de ella debe ser duro. Yo me pongo en el lugar con mi hermano e intento entenderlo, y aunque tenga síndrome de Down u otra cosa debe ser muy duro.
- Por culpa del trabajo de su hermana tuvo que volver a "encerrarla", aunque la viese todos los días ella quería tener una familia normal.
- Pienso que este hombre que tiene parálisis cerebral, podría llegar a construir grandes cosas.
- Estas personas no pueden expresarse con claridad y mediante el arte expresan lo que sienten o lo que han sentido a lo largo de su vida, lo que nunca han podido expresar. Nunca se han podido desahogar con nadie y al igual que hay quien escribe, ellos hacen arte para expresarse.
- Ha cogido unos zapatos, nadie sabe de quien son, pero a ella le gustan y se los queda, para hacer quien sabe qué.
- Lo único que no me ha hecho mucha gracia es que de todo eso han hecho un negocio y en cierto modo se aprovechan.
- Es emocionante cuando comentan por todo lo que han pasado estas personas durante la vida.

- Las obras son increíbles en mi opinión. Muchas personas dirán que tienen un significado insignificante, sin embargo para mí tienen un gran valor, no porque lo haya hecho un discapacitado, sino por el simple hecho de lo que pueden expresar las obras.
- Creen que la idea de repetición es muy importante en estas obras, simplemente comunicando lo que sienten.
- Empezó a llevar sombreros cuando se sintió artista. XX
- Los padres no quisieron llevarla los primeros años.
- La sensación que da verlos felices siendo artistas por un día.
- Cómo no se dieron cuenta de que era sorda.
- ¿Porqué tenemos que estar separadas? No hay ninguna razón. XXX
- La mandaron a California sola.
- Reconoció a su hermana a pesar de la cantidad de años.
- No querer separarse de la hermana otra vez. X
- Soy creativa, somos gemelas, ella también puede serlo.
- Del mismo modo que gotea la pintura gotean las ideas.
- Cómo ellos se construyen cosas para mejorar su calidad de vida...
- Cuanto más sombreros, más autoestima tenía.
- Conseguir que deje su trabajo es muy difícil.
- Creo que quería entender su entorno, quién era.
- Gran parte de su recuperación en la vida es el arte en que está involucrada.

4ºF. Debate e intercambio de impresiones tras el visionado de la película “Qué tienes debajo del sombrero”

Transcripción de la grabadora:

- No es sólo tela y cartón, hay cosas dentro... no sé, los sentimientos... que a lo mejor no solo de tela y cartón que ella pone sus sentimientos en eso y significa algo para ella.
- Si no hubiéramos visto esta película de ella, qué hubieras pensado de sus trabajos?
- Uf, no sé, que a lo mejor un loco se ha puesto a envolverlos (risas)
- es importante entonces quién te ve, las cosas que hacemos, el contexto donde las hagamos y quien lo interpreta. A ti algo te puede parecer muy bien y otra persona lo ve y dice qué porquería, eso lo tiras.
- Una frase que me ha gustado un pechá “recuerdo ese espacio frío en la cama”.
- La capacidad expresiva que tienen, me ha gustado mucho el señor de las rayas
- ¿porqué?
- no sé me gusta mucho... me transmitía ammm... a mí me gusta mucho esos cuadros que... tienen ese tipo de... porque a lo mejor hay personas que ven ahí un manojo de rayas y yo veo ahí por ejemplo lo que ha dicho del dibujo, que empezó a dibujar los matojos y esas cosas, yo por ejemplo veía que él se quería perder, quería como si fuera huir de la realidad que estaba delante de él.
- Sí lo dice en un momento dado, me quiero esconder...
- Y luego empezó a dibujar muñequitos es cuando el empezó a encontrarse y a aceptar el problema.
- Y tú también te quieres esconder? Has dicho que te sientes identificado
- (J C se suena sonoramente, quizá J está acaparando demasiado protagonismo)
- Porque yo cuando pinto intento hacerlo superbien y como no lo consigo me frustró y lo dejo, ¿sabes?
- Yo intento pintar como pinta S que pinta súper bien, o como pinta JC
- (jc dice ¿yo?)
- No intento pintar como yo pinto sino como pintan ellos, por eso me cuesta mucho... no sé
- Entonces... qué conclusión sacas de eso? Que debes hacer las cosas como tú las haces
- Que sí consigo dar forma a mi imaginación y hacerlas como yo creo.
- Entonces debes pintar como jc o como tu?
- Como yo, como yo creo... como mi estilo
- Claro, lo que pasa es que ahora vamos como perdíos y no sabemos cual es nuestro estilo, por eso hay que pintar, probar y cuando nos sentimos cómodos, ése es nuestro estilo.
- “Un lugar donde ellos son los jefes”. Como que allí tienen libertad de ser cada uno y no como fuera.
- Y lo de que porqué tenían que estar separadas, no hay ninguna razón, que las separaron y ellas no tuvieron libertad.
- Si y eso de ser los jefes como en la ciudad de chocolate.
- Cierto, porque nosotros nos reímos, como que está zumbaos, pero a ti quien te prohíbe que tu inventes o sueñes como te gustaría que fuese el mundo.
- El arte que hacen ellos te dejan una vía... sobre todo lo que hace Judy, dejan una vía grande a la imaginación, es que no tiene que ser nada concreto y dentro estaba lleno de cosas, es como hacerte ver que no todo es lo físico del exterior, sino lo que hay dentro.
- Cierto, cuando vemos una escultura tradicional, qué vemos?

- Todos responden “lo físico” ”lo exterior”
- es que hay esculturas ,seño, que es que no veas... las de las rotondas, ahí no hay nada interior! (risas)
- Y que nosotros estamos empeñaos, yo estoy empeñá siempre en dibujar correctamente, tal como se ven las cosas, y como tu dices, no es sólo cómo se ven sino cómo tú las ves, que tenga un sentimiento y algo que expresar.
- (yo) Si se hacen las cosas perfectas... transmite algo eso?
- Transmite perfección y ya está... se acostumbra uno... aburre
- Sí, no hay un sentimiento detrás que lo resguarde, que lo recuerde todo el mundo... yo por ejemplo he analizado mucho “el grito” porque transmite muchísimo, tu miras el cuadro y a cada persona le transmite una cosa ¿sabes? Y eso es lo que queda después del cuadro, no es el cuadro en sí, lo bien que esté hecho... es lo que transmite.
- A ver Sara que está muy callá.
- A mi me ha impresionado el hombre ese que con su discapacidad y todo podía arreglar la silla... la verdad...
- Sí, no es que él no tuviera silla, sino que quería una mas chula diseñada por el, con su tablita...
- Venga Jose carlos tampoco se ha pronunciado... hablan y bromean... tarda en intervenir y le pregunto si no quiere participar...
- Sí, a mi me ha gustado mucho que las obras de Judy parezcan ella junto a su hermana
- Eso te ha impresionado?
- Si... el carrito del bebé
- Y qué piensas de eso?
- En plan que está expresando sus sentimientos
- Pero estamos seguros de que eso sea así? Ya que al final los que interpretamos somos nosotros. A mi lo del carrito del niño pequeño me traumatizó, aunque haya visto la película varias veces, hay cosas que me siguen emocionando. La historia viene a raíz de que la hermana la busca, se acuerda de que tuvo una hermana y se pone en el lugar de ella, y ese es el principio de la empatía, es algo aleatorio, podías ser tu quien tendría el síndrome de Down y el que te alejan de tu familia llevándote a un sitio lejano que ni siquiera te entienden porque eres sordo.
- El silencio absoluto es como si una persona fuera un incendio.
- A mi me ha hecho gracia la frase “es una coleccionista muy decidida” (risas) si que quitaba algo y ya no había forma de meterlo padentro.
- A mi también me gustaba lo sencilla y lo clara que era, si quería trabajar: vete y déjame.
- Y a mi también me ha llamado la atención el que cuando acababa una obra, es como que ella ya no lo quiere, ella sigue avanzando como artista y deja de lado lo anterior.
- Y qué deducimos de eso?
- Yo creo que intentan realizarse a sí mismos.
- Es como hacer un trabajo que evoluciona.
- Nosotros cuando hacemos un trabajo buscamos que lo vean, le hacemos fotos, queremos exponerlo y buscamos la retroalimentación de los demás, sin embargo ella hace la creación y se lo daba y ya no lo quería, ella no estaba buscando ni venderlo ni exponerlo. Toda la exposición era una parafernalia que habían creado los demás, los galleristas, los profesores... y eso está bien porque lo revalorizan y así la gente admira lo que hace esa persona... pero a ella le daba igual.
- Lo que a ella le causa satisfacción de verdad es el momento en que crea, el momento en que ella está con su lana tejiendo es lo que a ella le fascina, lo demás le parecerá una chorrada, no lo entiende...
- profesora, y tu cuando pintas intentas transmitir un sentimiento con la pintura?
- ¿yo?... sí. Pero no siempre, a veces haces cosas por encargo y lo que haces es hacerlo como sabes que lo quiere el cliente, quizá en mi estilo no les gustaría... pero cuando yo dibujo para mi misma... sí y también tengo distintos estilos, depende de si lo que quiero hacer es humor gráfico o algo más artístico... cuando quiero hacer algo artístico lo siento... bueno, tampoco me voy a enrollar con mis cosas, pero sí. A lo mejor si vosotros vieséis cosas que yo hago igual no os gustaban... y a mi me parecería bien... no me sentiría ofendida. Yo podría hacer hiperrealismo si quisiera... pero no quiero hacerlo.
- Es una fase, vosotros estáis pasando por esa fase muy deprisa, a ver qué pasa, al principio es lograrlo aunque penséis que no podéis, pero una vez se logra la idea no es quedarse ahí, sino olvidarse de dibujar perfectamente para poder transmitir lo que queráis, que puede ser una protesta social o sencillamente una emoción... o el placer de ver los colores.
- Una creación no tiene porqué ser algo que tenga un sentido, no hay una obligación de tener sentido, ni obligación de ser bello ni identificable...
- Entonces os ha gustado?
- (todos) Sí
- pensáis que os ha abierto a otra forma de ver las cosas?
- Sí... estamos muy encasillaos!
- Ellos pueden hacer cosas alucinantes porque no tiene la presión de los demás.

- desde pequeños nos preguntan eso que es, o qué vamos a dibujar... vamos con un objetivo ya, y ellos no. Va creando sobre la marcha, va creciendo. Los demás estructuramos el proceso creativo.
- Yo el de las letras lo pondría en mi casa, me parece chulísimo (juni yo también).
- Pues yo me encuentro el cuadro de viejos comiendo sopa (goya) y me cago solo (risas). No sé si es un miedo que he tenido siempre de pequeño...
- Y bueno, no es estupendo tener a veces miedo...? Y luego recuperar la seguridad?
- En grupo se habla de si unos ven pelis de miedo o no.
- (yo) JC tiene una peli de miedo ahí esperando en el armario.
- es verdad... ahí está
- están bromeando un buen rato entre ellos. Toca.
- se graba un fragmento último donde jc le parece mal que la enviaran sola desde california.

Recopilación de cuestiones escritas:

- Un lugar donde ellos son los jefes.X
- Los médicos pusieron en su expediente que se negaba a trabajar y no respondía cuando le hablaban, no le diagnosticaron la sordera.
- ¿Porqué tenemos que estar separadas? No hay ninguna razón.X
- La mandaron sola a California en el avión.
- Una de las obras que realizó recorrió todo el mundo por museos muy importantes.
- Carl indica a su profesor lo que tiene que hacer mediante un código personal, mide cosas con sus brazos, piernas y torso. Los objetos que ha fabricado le dan estabilidad a su vida.
- Muchas de sus obras parecen ella junto a su hermana, o un bebé que ama pero que nunca tuvo.
- Todo lo que encuentra se lo guarda y trabaja con ello, ya sea de la calle o de otra persona.
- Poco a poco iba haciendo más obras y sus profesores ponían más interés en ella, cada día que le prestaban más interés poco a poco se adornaba cada vez más el sombrero que llevaba.
- Judy murió una noche junto a su hermana, rápido y tranquilamente.
- Hizo dos sillas en 14 años
- Entrega una obra e inmediatamente se pone con otra.
- No es sólo tela o cartón, hay cosas dentro.
- Que una persona que tiene síndrome o no puede andar, sea capaz de crear sillas y todo.
- Me parece interesante el hombre que siempre dibuja rayajos y que le da miedo las bombillas, parece que quiere transmitir miedo, inseguridad.
- Me sorprende la capacidad que tiene Judy para inventar piezas a base de cosas que encuentra como cartones, cajas, etc... y luego las va envolviendo con hilo o lana para ir creando la forma.
- Me impresiona como hay personas que la sociedad les pone límites pero ellos mismos no, como por ejemplo uno que tiene parálisis cerebral puede crear sillas y mesas, cómo tienen esa marginación que a los demás se nos escapa de las manos.
- Me sorprende lo ordenada que es y cómo siempre lleva sus catálogos de arte a todos lados, cómo su pasión va donde va ella.
- La forma en al que crea las figuras de pequeñas cosas crea arte.
- No tuvo ningún control sobre la decisión de nuestras vidas.
- Un proceso de creación artística para dejar una huella, quizá para consolidar la idea que tiene de sí mismos.
- Hace las esculturas para sacar algo de sí misma.
- La creación artística es una certeza continua.
- Es una coleccionista muy decidida.
- La ciudad de chocolate XX
- Judy pone los catálogos debajo de la silla donde come.
- Me da mucho mal rollo el dibujo que hace uno de los "artistas" que representa varias rallas en todo el papel junto con palabras que escribe de esa forma. Quieren como transmitir algún tipo de situación que estuvo mal y por eso usa el color negro en ese mismo cuadro.
- Las esculturas de Judy están hechas la mayoría de objetos de poco uso o de donaciones de otras personas, esto hace la estructura principal de las esculturas.
- Recuerdo ese espacio frío en la cama (cuando la hermana no está)
- Cuando termina sus obras las entrega y no las vuelve a ver.

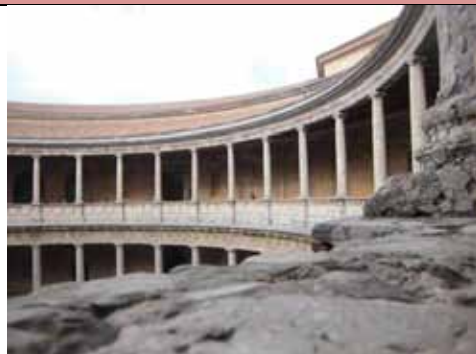


Anexo 15- Títulos de fotos

Títulos de fotos. Grupo E



Camino Enigmático. E11



Atlas E11



Mis ojos desde dentro. E11



Contienda de búhos. E11



La penumbra soledad. E1



Conquistando cielos. E1





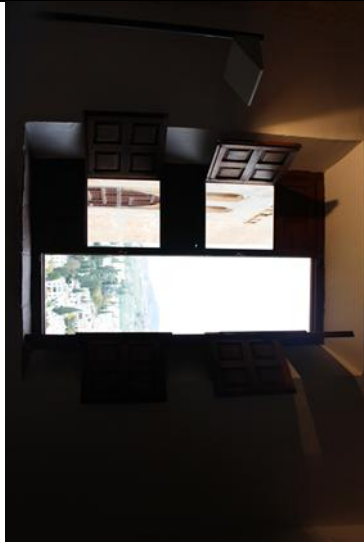
El aullido de la pared. E1



Expresión translúcida. E1



Luz espiritual.E1



Caja LMfao. E2



Grietas celestiales. E9



Mazmorra oculta. E3



Verde que te quiero verde. E3



Noche estrellada. E9



Reflejo al otro mundo. E9



Amor callejero. E9



Mundo al revés. E2



Prisión infinita. E2



Embudo a la luz. E2



Libertad que fluye. E2



Ojos tristes. E2



Palabras encerradas. E2



Toc-Toc. E2



Viaje al fin de la vida. E2



Ascensión a los cielos. E2



Barco terrestre.E2



Boca de lobo.  
E2



Artista 10 86. E7



Septum.E7





Piano en cascada. E5



Prohibido derrumbarse. E7



Llanto robótico. E3



Blanco rígido. E7



Laberinto ocre. E7



Sentimiento seco. E5



Mirada siniestra. E8



Ábrete sésamo. E7

Títulos de fotos Grupo F



Abuela puntual. F3



Maqueta real. F2



El ciclo de la vida. F3



Fuegos  
fatuos.  
F9



Flor de loto. F3



Verde a la deriva. F5





Panal. F3



Felpa de pensar. F6



Los guardianes de la fuente. F3



Tormenta de arena. F3



Polos opuestos. F6



Cama de hojas. F4



El pastillero mágico. F2



Banderas de piedra. F1



La bohemia observadora. F1



Dragón de piedra F3





Desterrados. F5



Combo perfecto. F3



Diamante congelado. F4



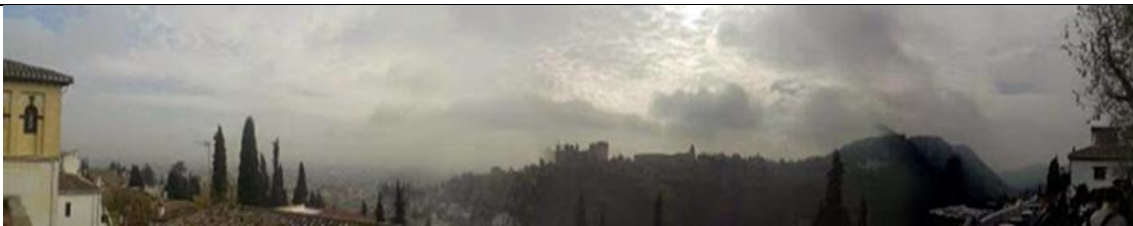
Integración. F3



Pisando fuerte. F3



Sin acento. F5



Panorámica celestial. F4

Títulos de fotos Grupo 4ªA



Camino al infierno A9



La gaviota. A9



Fósiles. A14



La colmena. A9



Camino hacia la luz. A9



Los pilares de la tierra. A14





El bailaó. A25



El bandolero. A25



La cueva del topo A25



El destello. A6



Reunión perenne. A25



El curso de la vida. A6



Entrada a la plaza de toros. A6



Ábrete sésamo. A10



Cárcel al paraíso. A10



Plato terapia. A11



Hansel y Gretel. A10



Precipicio. A10



La torre de Pisa. A11



Moros y Cristianos. A11



Sin moros en la costa. A3



Serpiente enflorada. A3



El reencuentro. E3



Arboleda de ponis. E3





Al final del camino. A5



Farola mora. A5



Habitación 16. A5



La oscura muerte. A5



Chocolate y nata. A7



Illuminati. A5





Leones marinos.



Venecia seca. A5



Cambio de sentido. A4



Cascada. A4



Cuna de piedra. A4



El tuerto. A4



Fúgate. A4



Juego sin fondo. A4



Un mal comienzo. A4



A través de las sombras. A16



Flota vertical. A7



Suicidio colectivo. A7



Comida de otoño. A7



Estrella coronada. A7



Caricia encerrada. A16



Danza otoñal. A16



Kilómetro 20. A16



Contra gravedad. A16





La llamada de la muerte. A16



El pasadizo del lucero. A22



La encarcelada. A22



Campanada alta. A22



El pasaje de la torre. A22



La quinta mirada. A22



Chupa-chup otoñal. A2



Cucurucho de vital importancia. A2



El valle de la libertad. A2



Encarcelada en vida. A2



El cíclope. A19



Romeo y Julieta. A19





Verde agua. A8



El vómito del ogro. A18



La princesa encarcelada. A19



El corazón de la vida. A26



El arco de la vida. A18



Ataúdes de recuerdos. A18



La soledad. A26

Anexos 16. Ilustraciones de la antología poética “*Poemas Árabe-andaluces*” de Emilio García Gómez.



A5

EL LUNAR. DEL POETA GRANADINO ABDELAZID B. HABRA,  
APODADO EL MONFATIL (S.XI)

EN LA MEJILLA DE AHMED HAY UN LUNAR  
QUE RECHIZA A TODO HOMBRE LIBRE DE AMAR;  
PARECE UN JARDÍN DE ROSAS, CUYO JARDINERO  
ES UN ASESINO.



A1

LA AMADA

CUANTOS MIRAN SUS OJOS, QUEDAN FRENADOS;  
QUE EL VINO BEBE LA RAZÓN DEL  
QUE LO BEBE.  
TODOS TEMEN SU MIRADA, MENOS ELLA,  
PUES CÁCAGO HACE TEMBLAR LA ESPADA EL CORAZÓN  
DEL QUE LA EMPUÑA.  
ATÉNGASE HACIA ELLA MI VISTA, MIENTRAS LLEGABA,  
Y VO DESATARSE LAS NUBES BAJO EL SOL  
DE SU FRENTE.  
RECORDANDO SU TALLE, SINO DE AMOR,  
COMO LAS PALOMAS QUE LLEGAN SOBRE LAS RAMAS.  
SU SEPARACIÓN HA DEJADO EN MI PECHO  
UNA NEGRA TRISTEZA, COMO LAS TINIEBAS VIENEN,  
CUANDO SE PONE EL SOL.

DEL ALFARABI CORDOBES OMAR BEN OMAR, CADI DE  
CORDORA Y SEVILLA EN TIEMPO DE LAS ALMOHADES.





A4

*EL ESCOLAR RAMBADO DEL PUERTO CORDOBÉS*  
*YUSUF B. HAHN EL RAMADI (1822)*

*LE RAMBADOEN LA CARREA PARA VESTIRSE DE*  
*FEALDAD, POR OZOS Y POR MEDO QUE*  
*TENIAN DE SU HERMANA.*  
*ANTES DE QUE LE RAMBADOEN ZEA NACHE Y*  
*ANDREA, Y HAN BARRADO LA NACHE Y LE HAN*  
*DEJADO EN ANDREA.*



A10

*EL MANCERO CARPINTERO. DE EL RIZATI, DE LA RAZA DE VALENCIA (1177).*

*ATRENDÓ EL NIÑO DE CARPINTERO, Y YO*  
*ME DICE: "QUÉZA EN APRENDIÓ DEL ASE-*  
*RRAR DE SUS PISOS EN LAS CARACHINES".*  
*(DESDELLANDO LAS TRONCAS QUE SE ATRES-*  
*TIV A CARTAR, UNOS VECES TALLÁNDOLAS Y OTROS*

*GALEÁNDOLAS!*  
*ANDRA, QUE SON MADRES, COMIENZAN A*  
*COGER EL FRUTO DE SU DELETO, DE CUANTO,*  
*SIENDO KANVAS, SE ATREVIERON A JORAR LA*  
*ESBELTEZ DE SU TALLE.*



A12

LA BARCA DE ABULHACHACH EL MONSAFI, DE ALMURATIS,  
EN VALENCIA (S. XIII).

ATARZÓ LA BARCA COMO UN NADADOR  
QUE AVANZA SIN CONTRAER LAS PIERNAS  
RÍPIDAS, VELOZ COMO EL SAKRE QUE SE  
ABATE ASISTANDO AL MILANO.

PALEÓLA UNA FOTILA QUE CONTEMPLABA EL  
ATEZ, BRILLADOS LOS PÁRPADOS POR LAS PESTANAS  
DE LOS RÍOS.



A14

EL NADADOR NEGRO. DEL GRAN ABENJAFACHA DE ALICIA (1058-1188)

UN NEGRO NADABA EN UN ESTANQUE,  
CUBO AGUA NO ROJETABA LOS GUZAREROS  
DEL FONDO.

EL ESTANQUE TENÍA LA FIGURA DE UNA FOTILA  
ACUÉ, DENTE EL NEGRO ERA LA NIÑA.



A15

**EL RÍO. DEL GRAN ABENJAFACHA DE ALCIRA (1058-1158)**

¡OH DIO, QUÉ BELLO SE DESLIZABA EL RÍO  
EN SU LECHO, MÁS DELICIOSO PARA  
ABREVARSE EN ÉL QUE LOS LABIOS DE LA BELLA,  
CURVADO COMO LOS BRACILLETES, RODEADO

POR LAS FLORES COMO POR UNA VÍA LÁCTEA!  
EL VIENTO RETONZABA CON LAS RAMAS Y CA-  
BRILLABA EL ORO DEL OREPÍSCULO SOBRE LA  
PLANTA DEL AGUA.



A16

**EL CABALLO ALAZÁN. DEL GRAN ABENJAFACHA DE ALCIRA (1058-1158)**

ERA UN CABALLO ALAZÁN CON EL CUAL  
SE ENCENDÍA LA BATALLA COMO CON  
UN TIZÓN DE CORAJE.  
SU PIEL ERA DEL COLOR DE LA FLESA DEL  
GRANADO; SU OREJA, DE LA FORMA DE UNA OREJA

DE MUERTO.  
Y, EN MEDIO DE SU COLOR BERMEJO, SURGÍA  
EN SU FRENTE UNA ESTRELLA BLANCA, COMO  
LAS NIEVAS BUREWJAS QUE FIEN EN EL VASO  
DE ROJO VINO.





A21

## OPINIÓN CONTRADICHA

¡PIENSA DIME UNA VECIDA, ENQUITA  
DE CENIZA, QUE NOS HIZO VER AL  
ATASQUEZ HANE MAMMAL!  
VENÍA DEL NUBIO UN PERSONE QUE,  
AL SOPLAR FUMABA AEROMA DE OLIVA.  
CAMARADA LA TERTULA ENTRE EL  
BRASATE Y SE CHEVABAN LAS RAMAS  
DEL ARRAVÁN SOBRE EL ARREMA.  
¡VERÍAS EL JARDÍN AGRABADO  
PORQUE FUE TESTIGA DE ABRACAS,  
SEINOS Y BESOS!

-HAFSA LA RACHUNIA  
POETISA GRANADINA

## CONTESTACIÓN DE SU AMANTE ABUCHÁFAR AHMED ABENSAÏD (2-III-9)

¡POR VIDA TUYA, QUE NO SE ACEGÓ EL  
JARDÍN DE NUESTRA LLEGADA, SINO QUE, ANTES BIEN,  
NOS MOSTRÓ OÍD Y ENVIDIA!  
NO AFLANDÓ EL RÍO DE JÚNILES POR VEROS CERRA,  
Y SI LA TERTULA CANTÓ FUE PORQUE ESTABA TRISTE.

NO SEAS TAN BIEN PENSADA COMO ES DIGNO  
DE TI, QUE NO EN TODAS PARTES ORBAN DESLOCHAMENTE.  
SI EL HORIZONTE NOS MOSTRÓ SUS ENCERRAS,  
PIENSA QUE NO FUE SINO PARA ESPLAERNOS.



A23

## LA AZUCENA. DE ABENDARRACH, DE CACILLA, EN JAÉN (188-1050)

LAS MANOS DE LA PRIMAVERA HAN AMU-  
RALLADO, ENCIMA DE LOS TALLOS, LOS CAS-  
TILLOS DE LA AZUCENA;

CASTILLOS CON ALMENAS DE PLATA Y DONDE  
LOS DEFENSORES AGRUPOADOS EN TORNO DEL  
PRÍNCIPE, TIENEN ESPADAS DE ORO.

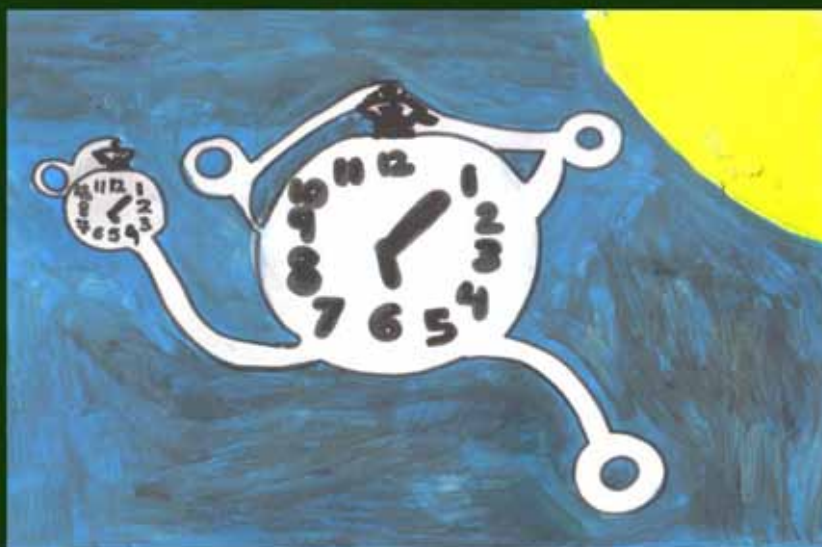


A24

**ESCENA DE AMOR. DEL GRAN ABENJAFACHA DE ALICIA (1058-1138)**

SUS MIRADAS ERAN DE GACELA, SU CUELLO  
COMO EL DEL CIERVO BLANCO, SUS LABIOS ROSAS  
COMO EL VINO, SUS DIENTES, COMO LAS BUEYERAS.  
LA EMBRIAGUEZ LA HACÍA CANTARLE EN  
SU TÚNICA BORDADA DE ROJO, QUE LA CUBRÍA

COMO LAS ESTRELLAS BRILLANTES SE ENTREZAGAN  
EN TUNDO DE LA LUNA.  
LA MANO DEL AMOR NOS VISTIÓ EN LA NO  
CHE CON UNA TINTURA DE ABEJAS. QUE PASÓ  
LA MANO DE LA AMOROSA.



A25

**EL CABALLO BLANCO. DEL MÉDICO Y FILÓSOFO ABUSAELOMEYA (1067-1134)**

BLANQUECINO COMO EL LACERIO A LA NOCHE  
EN QUE SE LLEVABA EL SOL, AVANZA RESOLLANDO,  
ENJAZADO CON LA SILLA DE ROJO.  
ALGUIEN Dijo, ENVIDIÁNDOLE, AL VERLE

MARCHAR TRAS DE MÍ AL COMBATIR:  
"¿QUÉN HA ENCRUCADO A LA AMOROSA CON  
LAS PLEGAJAS Y HA ENSILLADO AL RELÁMPAGO  
CON LA MEDA LUNA?"



A26

**EL BOZO**

NO PODÍA SOPORTAR EL BOZO, COMO EL PO-  
TRO QUE NO CONOCE LA BRIDA.  
CUANDO ME VELA, BAJABA LA CABEZA  
DESOLADO Y SE VESTÍA DE TINIEBLAS

MÁS YO NO VIEN EL BOZO DE SUS MEJILLAS  
MAS QUE TAVALES QUE CERRAN LOS SABRES DE  
SU MIRADA.  
DE ABENRACIM DE MASILA (1000-1070)



E1

**EL REFLEJO DEL VINO.** DE ABULHASAN ALI ABENHISHN,  
SECRETARIO DE ALMOTÁMID DE SEVILLA

EL REFLEJO DEL VINO ATRAVESADO POR LA LUZ  
COLOREA DE ROJO LOS DEDOS DEL COPER,  
COMO EL ENEBRO DEJA TENIDO EL HOCICO DEL  
ANTÍLOPE.



E5

**PETICIÓN DE UN HALCÓN**

¡OH, SEM, CUANDO PADRES FUERON  
ALTANEROS Y DEL MÁS DESSEO SANGRE!  
TÚ, QUE ADORNASTE MI CUELLO CON EL  
COLLAR DE TUS FAVORES, QUANTES COMO  
PERLAS Y ENGAZADOS COMO LAS PERLAS  
EN EL NECK,  
ADORNAR AHORA MI MANO CON UN HALCÓN.

HÉNYATE CON UNO DE LIMPIDAS ALAS,  
COMO PLUMAGE SE HAYA COMBADO POR EL  
VIENTO DEL NORTE.  
¡CON QUE VELOCIDAD SALDRÉ CON EL AL ALBA,  
JUGANDO MI MANO CON EL VIENTO, PARA  
AFRESCAR LA LIBRE CON LA ENGAZADO.

DE ABDELAZIZ ABENALCABTORNA,  
SECRETARIO DE ALMUTAGWALAH DE BADAJOZ (S. XII)



E7

**LA VISITA DE LA AMADA.**

VIENTE A MI ANTEFACIEN DE LAS LAS  
CRISTIANOS ENAMORAN LAS CAMPANAS,  
CUANDO LA REDDA LUNA SURGE EN EL CIELO  
COMO LA CENA DE UN ANCIANO CANTO  
COMO DEL TIEMPO POR LAS CANTAS, O COMO LA

DEZCADA CUBRA DE LA PLANTA DEL PIEL  
Y, ANQUE ERA DE NOCHE, CON TU VENTIDA  
BRILLAS EL BRILLANTE EL AJO DEL SEÑOR,  
VESTIDO DE TONOS LAS CANTAS, COMO LA CENA  
DE LAS TAVAS REALES.

DE ABENBAGAN DE CÁDIZ (1144-1169)





E10

### EL NARANJO. DE ABENSARA DE SANTAKÉN (S. XII)

VER QUE EL NARANJO NOS MUESTRA SUS FRUTOS,  
QUE PARECEN CÁSEDAS CAERZADAS  
DE ROJO POR LOS TRIDENTES DEL AMAR.  
FLESTAS DE CORRALINA EN RASGAS DE TOPACH,  
EN LA MANO DE CÉFES HAY MUCHOS PARA

QUEPZARLAS.  
ENAS VECES LAS RESAMOS Y OTRAS, LAS ALENOS,  
Y ASÍ SON, ALTERNATIVAMENTE, MEJILLAS  
DE DONCELLAS O FRONTS DE TERFONE.



F2

### ELOGIO DE IDRIS II DE MÁLAGA DE ABENMUCANA DE LISSMA (S. XI)

LAS ALAS DEL AJOZ HAN SIDO HUMEDECIDAS  
POR EL AGUA DE ROSAS EL AJOZ, PARA  
LAS QUE NADAMON A REDES.  
EL YACIO SUZA EN EL NARJESO, COMO CÁ-  
GRIMAS LAS RESERVALABAN EN LAS PARRADAS.

LAS PLEJADES SE APAYAN EN SU ORIENTE  
COMO UN FANO DE JACMIN EN FEAR  
EL ALA DE LA TINTERLA SE ALIZA DE LA AURORA  
COMO UN CAJEVO LAS VUELA, DESCONCIENDO,  
LAS BEANDAS RUCIOS AGALTES

Y TIPOS LAS OJOS SE APARTAN, BRUSCADOS,  
AIZ SACIR EL SAL.  
EL SAL QUE ES EL KOSTO DE IDRIS, HOP DE  
YAHYA, HOP DE ALI, HOP DE HAKKIM.  
PRINCIPE DE LAS ORIENTES.



F5

**LA LUNA. DEL SECRETARIO CORDOBÉS ABENBORD EL NIETO (1059)**

LA LUNA ES COMO UN ESPEJO CUYO ALINDE  
HA SIDO EMPAÑADO POR LOS SUSPIROS  
DE LAS DONCELLAS  
Y LA NOCHE SE VISTE CON LA LNE DE SU LÁMPARA  
COMO LA NIÑA TINTA SE VISTE CON EL  
BLANCO PAPEL.



F7

**LA TORMENTA. DE ABENXOHÁID DE CÓRDOBA (112-1034)**

CADA FLAK ABREJA EN LA OSCURIDAD SU RACA,  
BUSCANDO LAS RINCES DE LA LLUVIA FUGAZA.  
Y LAS EJÉRCITOS DE LAS NIÑERAS NUBES, CARGATIVAS

DE AGUA, DESFILABAN MAJESTOSAMENTE,  
COMO TROPAS ESTÍFES, ARMADAS CON LAS GARCES  
DORADAS DEL RELÁMPAGO.



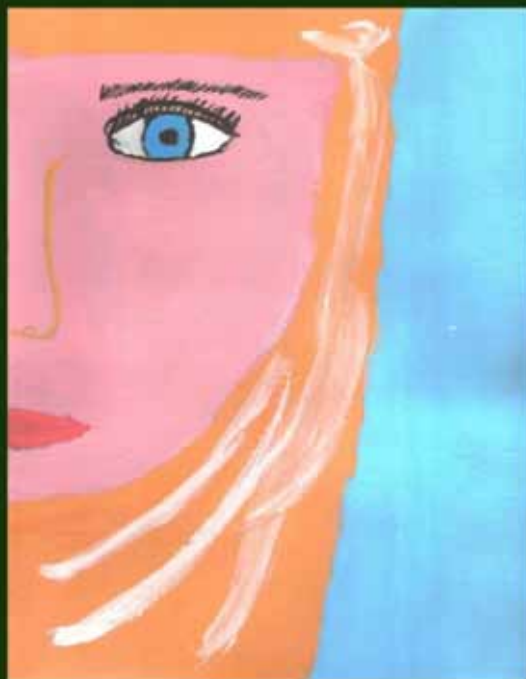
F6

**DESPUÉS DE LA ORGÍA. DE ABENXOHÁID DE CÓRDOBA (112-1054)**

CUANDO, LLENA DE SU ENDEBECHE, SE  
DURMIÓ Y SE DORMIERON LAS OJAS DE  
KANTA, ME ACERQUÉ A ELLA TIMIDAMENTE,  
COMO EL AMIGO QUE BUSCA CONTACTO FORTIVO  
CON DISIMULOS.

ME ARRASTRÉ HACIA ELLA INSENSIBLEMENTE  
COMO EL SUEÑO; ME ELEVÉ HACIA ELLA DULCEMENTE,  
COMO EL ACIENTO.  
BESÉ EL BLANCO DE SU CAELLO;  
ATUÉ EL ROJO VIVO DE SU BOCA,

Y FUISE CON ELLA EN NOCHE PEESEMENTE,  
HASTA QUE SINKIERON LAS TINIÉBLAS, MOSTRANDO  
LAS BLANCAS DIENTES DE LA AMERÁ.



**LA TEZ BLANCA. DE ABENABDERKÁBINI  
DE CÓRDOBA (110-140)**

A2

JAMÁS VI NI N OCA COMO ÉSTA: UNA PERLA  
QUE POR EL TUTOR SE TRANSFORMA EN CORALINA.  
TAN BLANCA ES SU CARA, QUE CUANDO  
CONTIEMPLAS SUS PERFECCIONES, VES TU PROPIO  
ROSTRO SUMERGIDO EN SU CLARIDAD.





A3

### AL ALBA.

CUANDO APARECÍ LA LUZ DE LA AURORA,  
LA VI SACUDIENDO DE SU LÍMPIDA FRENTE EL  
SUDOR DEL KNOB,  
Y DIJE A MI AMADA: "TENGO QUE EL SOL  
DESCUBRA NUESTRO SECRETO" ¡ MAS ELLA DIJO:  
"¡A DIOS NO PLAZGA QUE ME DESCUBRA MI  
HERMANA!"

DEL ALGALMI GRANADINO SAHIL BEN MALIC (III-1249)



A6

### PROFESIÓN DE "AMOR ODRI". DEL POETA GRANADINO ABENMOTARRIF (S.XIII)

YO SOY, COMO SUERTE Y DESEO, UN  
AMANTE APASIONADO, UN POETA ILUSTRE,  
NÚNIZ, GENEROSO.  
EL IRAS ME HA ANAMANTADO EL PECHO DE  
SU AMOR; BAGDAD ME HA CONQUISTADO CON  
SU NERVEN.

CUANDO EL DOLOR SE PRESENJA, CUANDO LA  
VIGILIA SE ATORDEZA DE SUS PÁRPADOS, NI  
PECHO SUFRIR ME SIRVE DE DESCANSO.  
METIDO EN EL FONDO GRANDE Y CUYA ESQUINA  
AUMENTARON LAS LÁZ, COMO YA VIENTERON DESPUÉS.



A7

**EL BOZO. DEL POETA VALENCIANO ABENAIXA  
SECRETARIO DE ALI B. YUSUF (S. XII)**

SI AMABAS SU ROSTRO, PORQUE ERA UN  
JARDÍN DONDE CRECÍA EL FRAGRANTE NARCISEO  
Y LA ROSA COLORADA.  
AMÁLE MÁS AHORA Y CON MAYOR PASIÓN.  
PORQUE AHORA CON EL BOZO  
TAMBIÉN HAY VIOLETAS.



A8

**LA NORIA. DEL POETA VALENCIANO SAAD EL JAIR (S. XII)**

¡DIOS MÍ! LA NORIA DESBORDA DE AGUA  
DULCE EN TU JARDÍN CUYOS RANOS ESTÁN  
CORRIENDO DE FRENTE YA MADURAS.  
LAS PALMAS LE CUENTAN SUS CANTAS Y ELLE  
LES RESPONDE, REPITIENDO NOTAS MUSICALES.  
PORQUE UN ENAMORADO INCONSCIENTE QUE DA

VUELTA EN EL CÍRCULO DE LAS ANTIGUAS CIUDAS  
LLORANDO Y PREGUNTANDO POR QUIÉN SE ACEBÁ,  
Y, COMO FUERAN ESTRECHOS LAS CONTORTES DE  
LAS PÁRPADAS PARA CONTENER LAS LÁGRIMAS,  
ESTALLARON SUS CANTAS COMO PÁRPADAS.



A11

**EL LUNAR**  
 ¡OH TU QUE ME REFRIGAS MI PASIÓN  
 POR YAHUA! ¿CUÁNDO ME VERÉ  
 LIBRE DE SU AMAR?  
 ENTRE LA MEJILLA Y LOS LABIOS TIENE UN  
 LUNAR, NEGRO QUE HA VENIDO A UN JARDÍN  
 POR LA MAÑANA,  
 Y ESTÁ INDECISO SOBRE SI CASERÁ LA ROSA  
 DEL CARILLO O LA MARGARITA DE LA BOCA  
 DEL PUERTA VALENCIANO EL NAKKAR  
 (S.XII)



A13

**INSOMNIO**

CUANDO EL PÁJARO DEL SUEÑO  
 PENSÓ HACER SU NIDO EN MI PUPILA,  
 VIÓ LAS PESTAÑAS, Y SE ESPANTÓ,  
 POR MIEDO DE LAS REDES.

DE ABENHAMAR ABENHAMARA. S.XII





A19

**Escena de amor. DE ABENBASSEL DE CÓRDOBA (1145)**

Cuando la noche arrastraba su capa de  
sombra, se dejó ver el vino oscuro y  
estuvo como el almizcle en pie que se  
siente por las narices.  
La estreché como estrechaba el valiente su  
espada, y sus trenzas eran como tabalíes

que pendían desde sus hombros.  
Hasta ahí, cuando la sentí la dulce pesadez  
del sueño, la aparté de mí, a quien  
estaba abrazada.  
¡La alité del costado que amaba, para que  
no durmiera sobre una almohada flojita!



A20

**La hermosa en la orgía.  
DEL PRÍNCIPE OMAYYÁ MIRHÁN B. ABDERRAMÁN EL TALIC, (1009)**

Si tal vez fuese era una dama que se  
balanceaba sobre el montón de arena de  
su cadera, y de la que oía su corazón  
frento de frente.  
Las suaves caricias que asomaban por  
sus senos dibujaban un lab en la blanca  
página de su mejilla, como sea que corre  
sobre plata.  
Estaba en el apuro de su belleza, como  
la dama cuando se viste de novia.

El vaso lleno de rojo néctar era, entre  
sus dedos blancos como un cepillo de  
sueño amanece en una mano.  
Saca el oro del vino y era su boca el  
frente, y el frente la mano del coque,  
que al estancarse pronunciaba palabras  
cortadas. Y, al ponerse en el delicioso  
saco de sus labios, dejaba el cepillo en  
su mejilla.





A22

### EL BAILARÍN. DE ABENJARUF DE CORDOBA (HACIA 1220)

CON SUS VARIADOS MOVIMIENTOS JUEGA  
CON EL CORAZÓN, Y SE VISTE DE ENCANTOS  
CUANDO SE DESNUDA DE ESPAS;  
DULCIENTE COMO LA RAMA ENTRE SUS JARDINES,  
JUGUETON COMO LA GACELA EN SU CAMEL.

CON SU IR Y VENIR JUEGA CON LA INTELIGENCIA  
DE LOS ESPECTADORES, COMO LA FORTUNA JUEGA  
CONO RUISE CON LOS HOMBRES,  
Y SE JUEGA CON SUS PIES SU CARGA, COMO  
LA ESPAÑA BIEN TEMPLADA QUE PUEDE DORARSE  
HASTA HACER LA EMPUÑADURA CON LA FUERZA.



E2

### LA BELLA DE LAS LUNARAS

Ella tan blanca, que la juzgaban una  
Falsa que se pintaba, y dotaba a punto  
De verdad, con sus movimientos.  
Pero tenía las dos mejillas rojas  
Como el algarrobo pintado de algarrobo.  
¿Encerraba por la noche y aún algo más?  
Una vez que sus lunares se movían  
Activo en su cuerpo, tan blanco como  
Unos de los de Dios.

“¿Es que esta era blanca represento  
Tanto sus facetas, y sus puntos negros  
Algunos de sus movimientos?”  
Tenía que descubrirse el secreto de su  
Que encerraba, y dentro la pena, burlón,  
Por el error de Dios.”

Por Sevilla en un momento de su vida,  
Que vivió en tiempos de su vida  
A. ABENJARUF DE CORDOBA.



E4

**EL PUDOR.** DEL VISIR SEVILLANO ABUHQALID ISMAIL B. MOHAMED,  
APODADO HABIB (S. XI)

CUANDO OFRECES A LAS CIRCUNSTANCIAS-UNA  
EL COTERO QUE SIRVE EN RAZDA LAS  
VINO- EL VINO DE TUS NEZILLAS, ENCENDIDAS  
DE PUDOR, NO ME LLEVO ATRÁS EN BERELOS,

QUE A ESTE VINO LE HACEN GENSERO LAS OTAS  
DE LAS QUE, AL MURATE, TE HACEN ENBARIZAS,  
MIENTRAS QUE AL OTAS LE HACEN GENSERO  
LAS PIES DE LAS VENDIMADAZAS



E8

**LA BERENJENA.**

ES UN FRUTO DE FORMA ESFÉRICA, DE  
AGRADABLE GUSTO, ALIMENTADO POR AGUA  
ABUNDANTE EN TODAS LAS JARDINES,  
CERIDO POR EL CAPARAZÓN DE SU PEGOLA,  
PARECE UN BAJO CORAZÓN DE CORDERO ENTRE  
LAS SARRAS DE UN BUTIRRE

DE ABENSARA DE SANTARÉN (S. XII)



E11

### JUNTO AL RÍO. DEL REY ALMOTÁMID DE SEVILLA (1069-1091)

¡CUANTAS VECES, JUNTO A UN RECODO DEL  
RÍO, PASÉ LA NOCHE EN LA DELICIOSA  
COMPAÑÍA DE UNA DONCELLA, CUYAS BRAZALETES  
SEMEJABAN LAS CURVAS DE LA CORRIENTE!  
AL QUITARSE EL MANTO, DESCUBRÍA A SU TALLE,  
FLORESCIENTE RAMA DE SARGO. ¡QUÉ BELLO  
ABRIRSE DEL CAPULLO PARA MOSTRAR LA FLOR!



F1

### EL SURTIDOR DEL POETA SEVILLANO ABENRÁHMA (S. XIII).

¡QUÉ BELLO EL SURTIDOR, QUE ATIEDEA AL  
OÍDO CON ESTRELLAS ZERRANTES, QUE  
SALGAN COMO ÁGILES AERÓVITOS!  
DE EL SE DESLIZAN A DIBERDINES CORTEJOS DE  
AGUA, QUE CORREN HACIA LA CUNA COMO  
AMERZANDADAS VIBRINAS.

Y ES ESO EL AGUA, ACOSTUMBRADA A CORRER  
PERSISTENTE DEBAJO DE LA TIERRA, AL VER UN  
ESPACIO ABIZETO AFECTA A BUEN.  
MAS LUEGO, AL REPOSARSE, SATISFECHA DE SU  
NUEVA MIRADA, DÓNDE REGULARMENTE  
NASTRANDE SUS FUENTES DE PARADISO.  
Y ENTONCES, CUANDO LA CORRIENTE HA DESCO-  
BIERTO SU DELICIOSA DENTADURA, INFLANCIANSE  
LAS RAMAS ENHANCERADAS A REGALAR.





F4

FRAGMENTO DE LA "CASIDA NUNÍA". DEL GRAN ABENCEIDÚN  
DE CÓRDOBA (1005-1071)

Atorados uno de otro, mis castaños  
Están secos de pasión por ti, y en  
cámara no cesan mis lágrimas...  
Al verte, mis días se han cambiado  
Y se han trencado neques, cuanto contig  
Hasta mis noches eran blancas.  
Dixáse que no hemos pasado juntos la

Noche, sin más tenerlos que nuestra propia  
memoria, mientras nuestra buena estrella ha-  
cía bajar las alas de nuestras cenizas.

Éramos dos sencillos en el corazón de las  
tinieblas, hasta que la lengua de la aurora  
estaba a punto de denunciarnos.



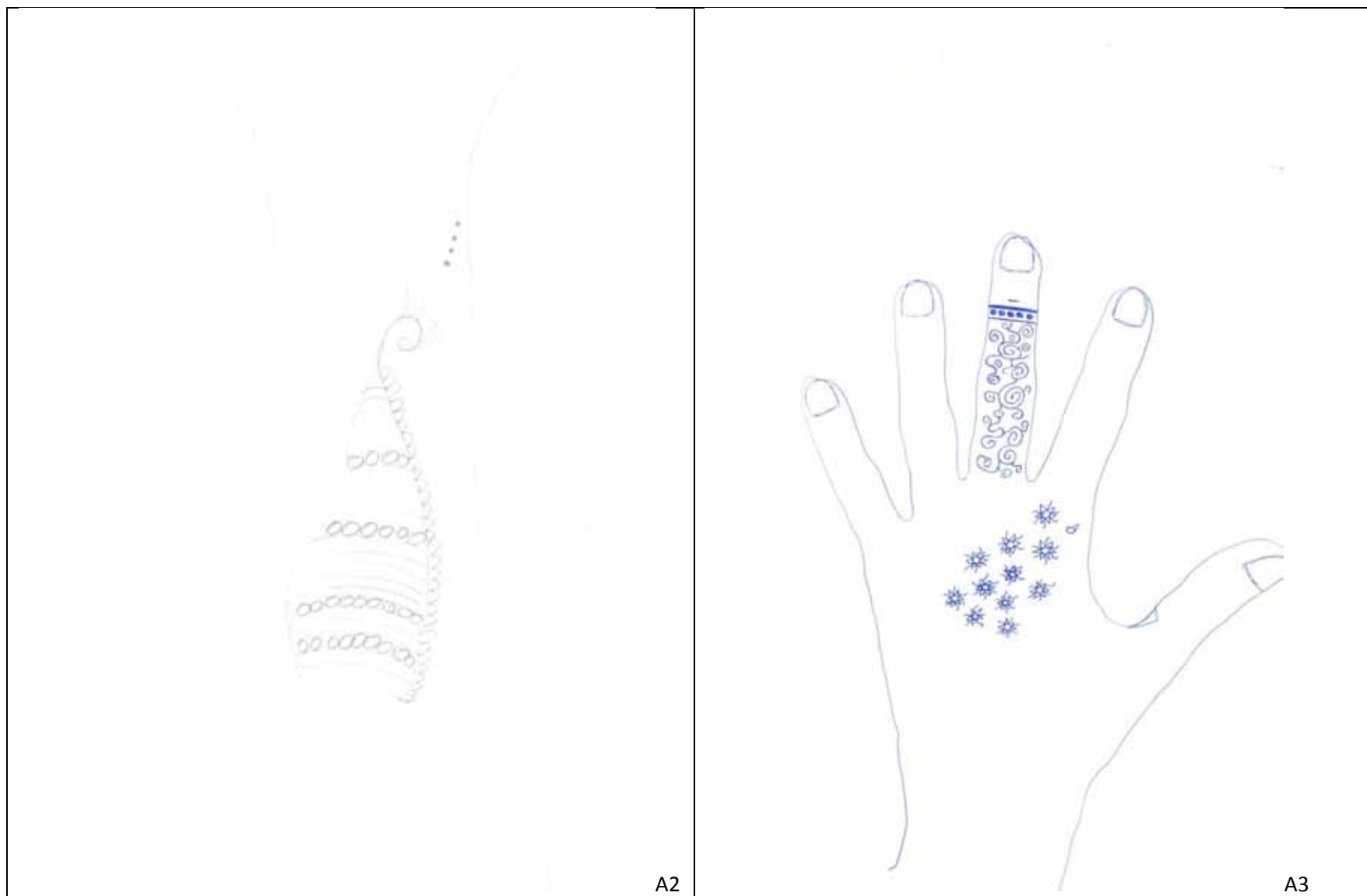
F9

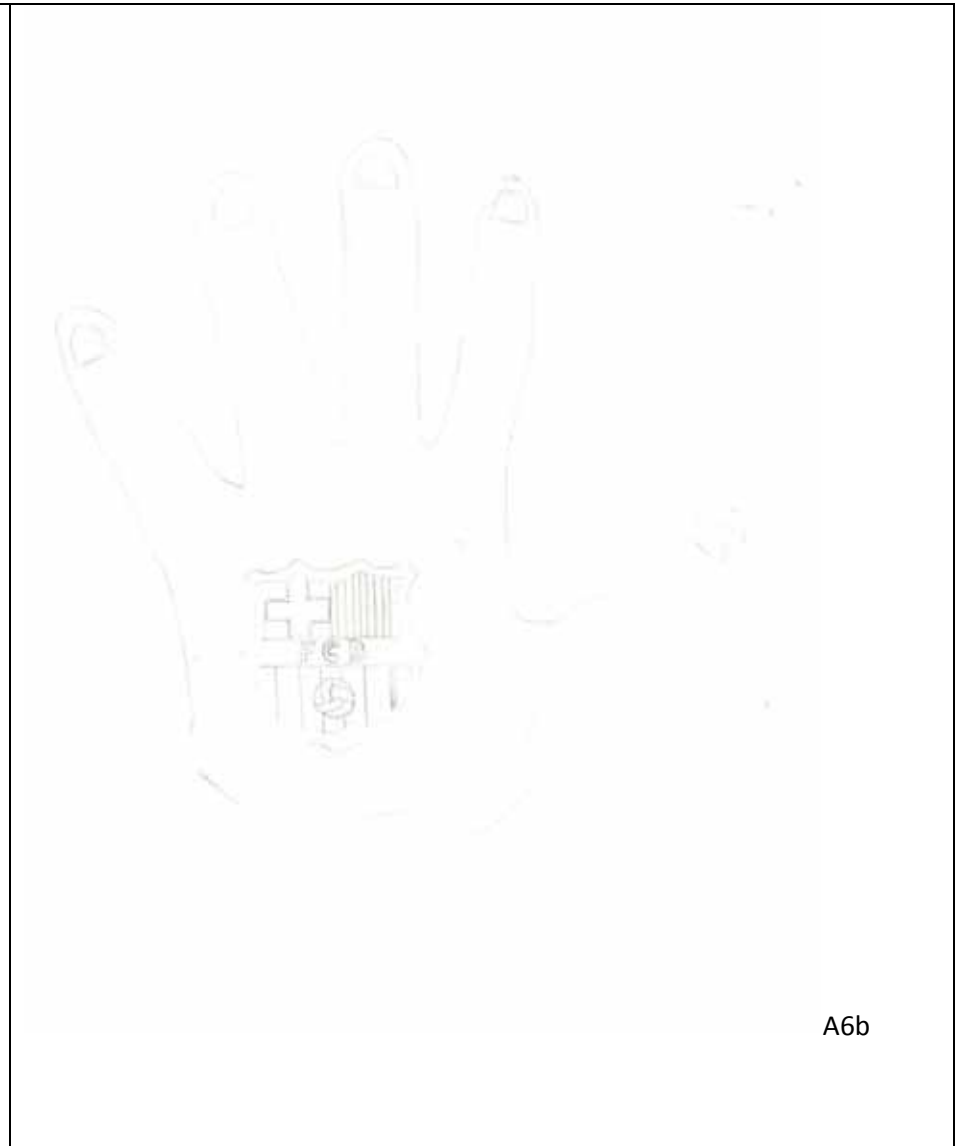
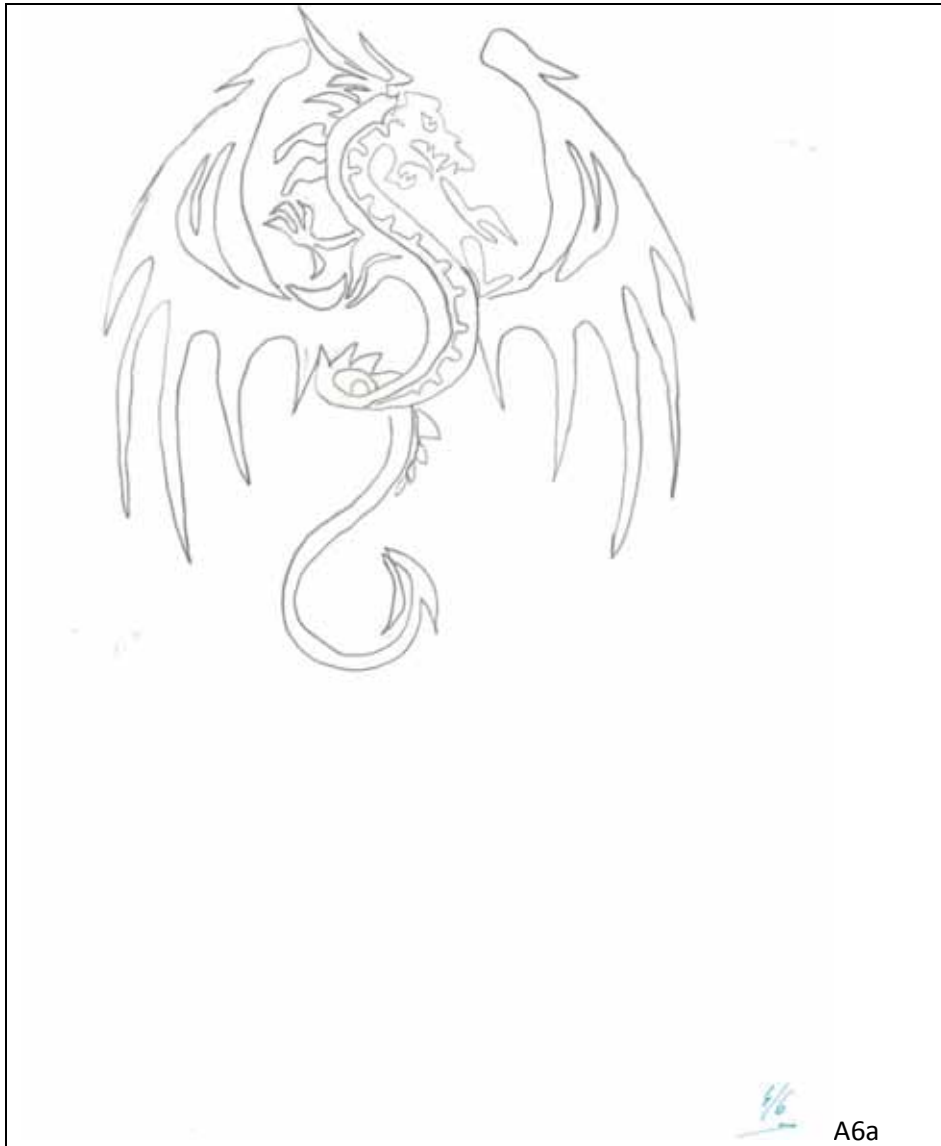
DISCULPA. DEL ALFARÍ CÓRDOBES  
IBRAHIM BEN OTSMÁN (s. XII)

No me tachéis de inconsequente, porque  
mi corazón haya sido apresado por  
una voz que canta:  
Hay que estar serio unas veces y otras,  
Dejarse emocionar, como la madera, de la  
que sale lo mismo el arco del guerrero  
que el laúd del cantor.

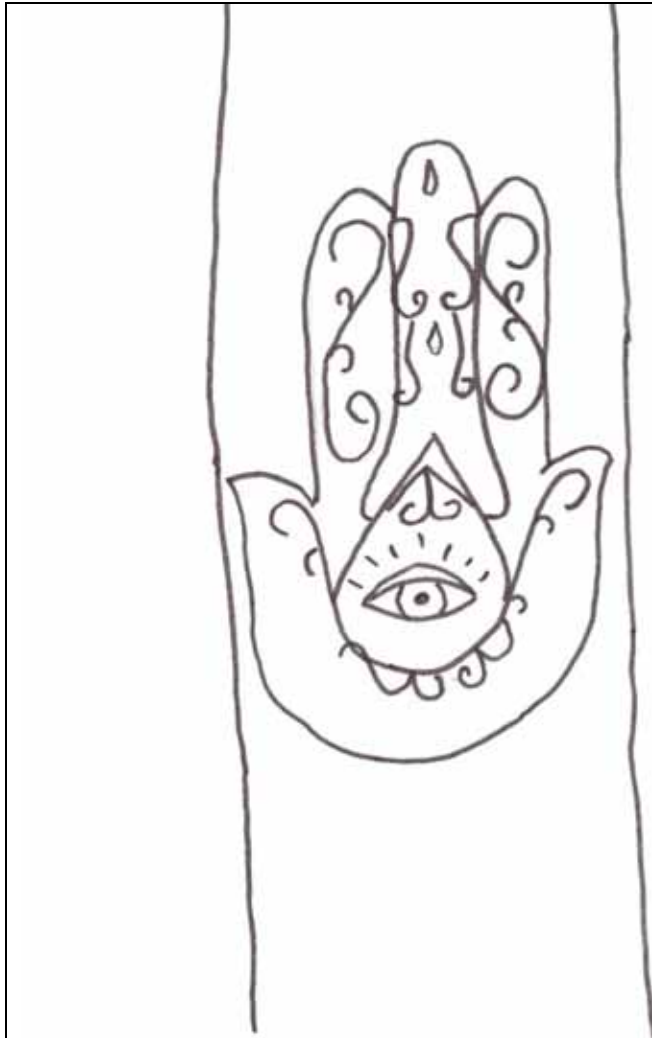
Anexo 17- Diseños de tatuajes con henna



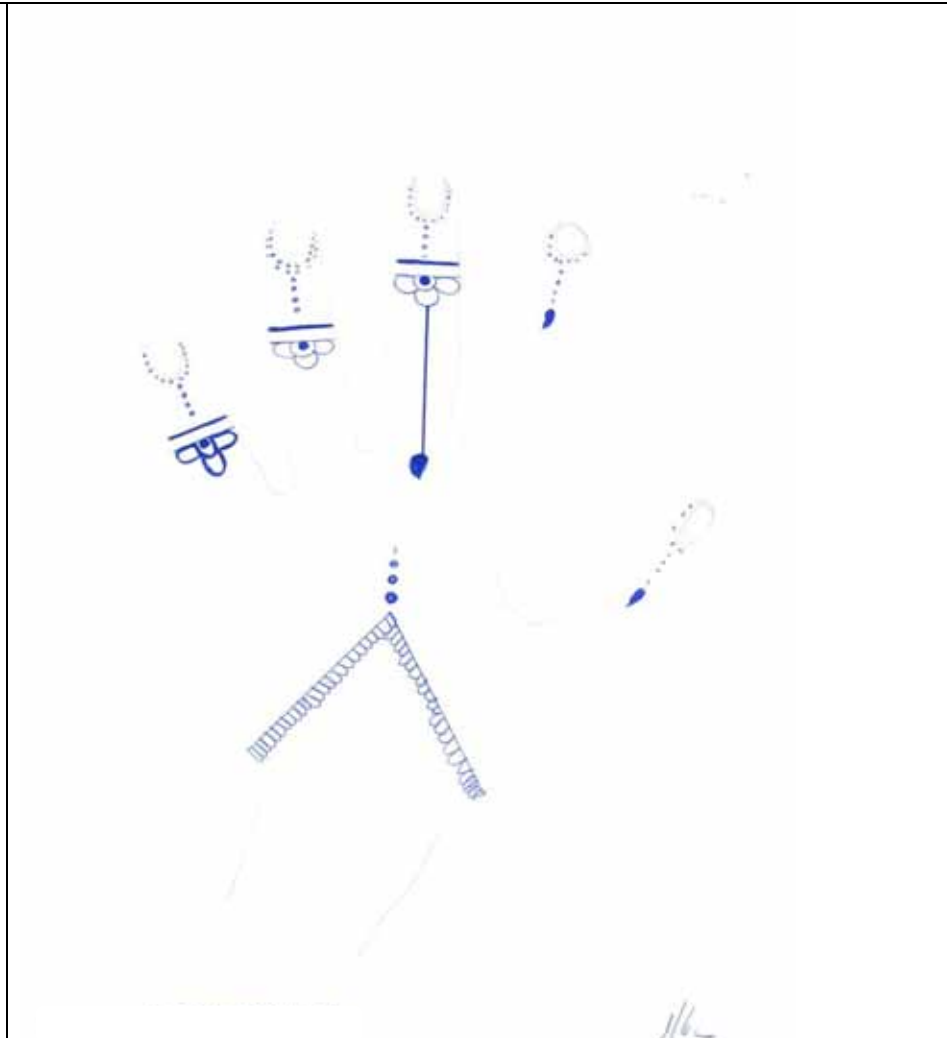




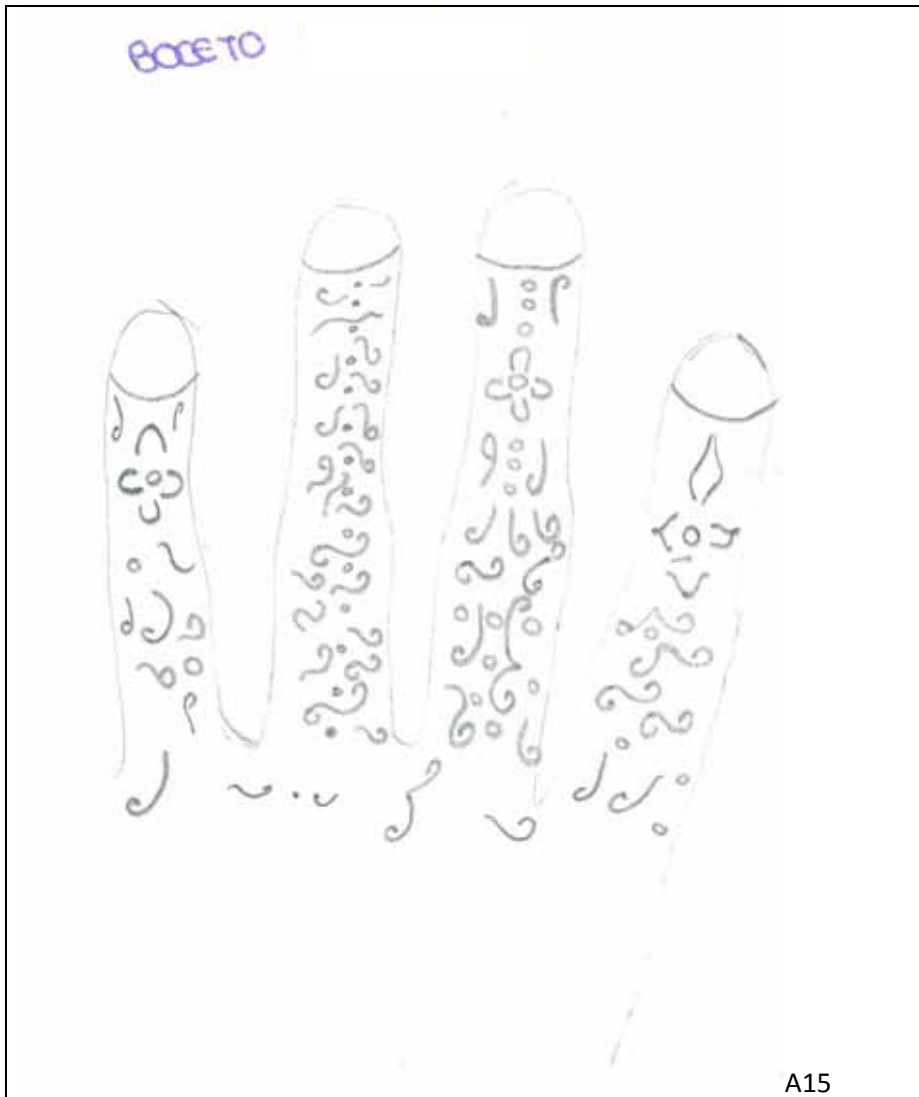




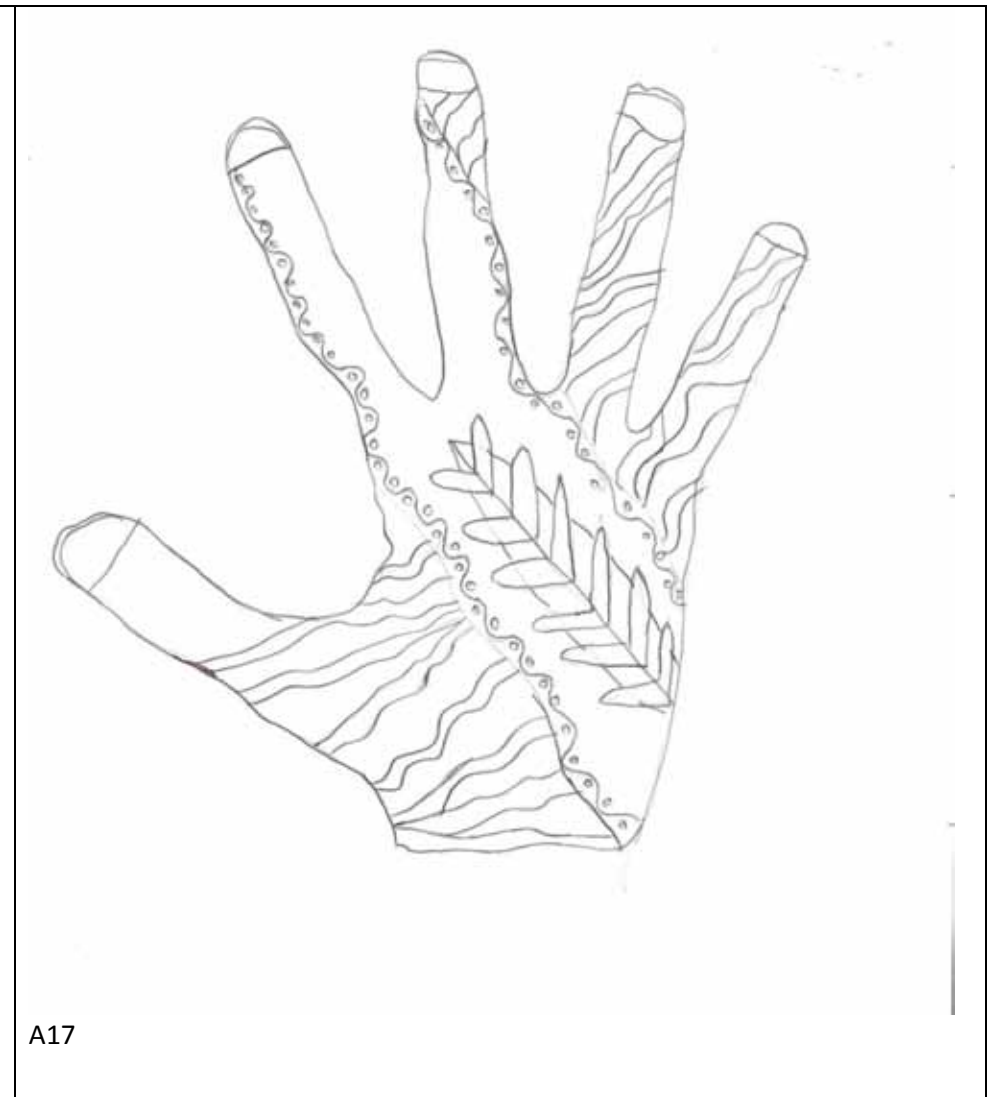
A10



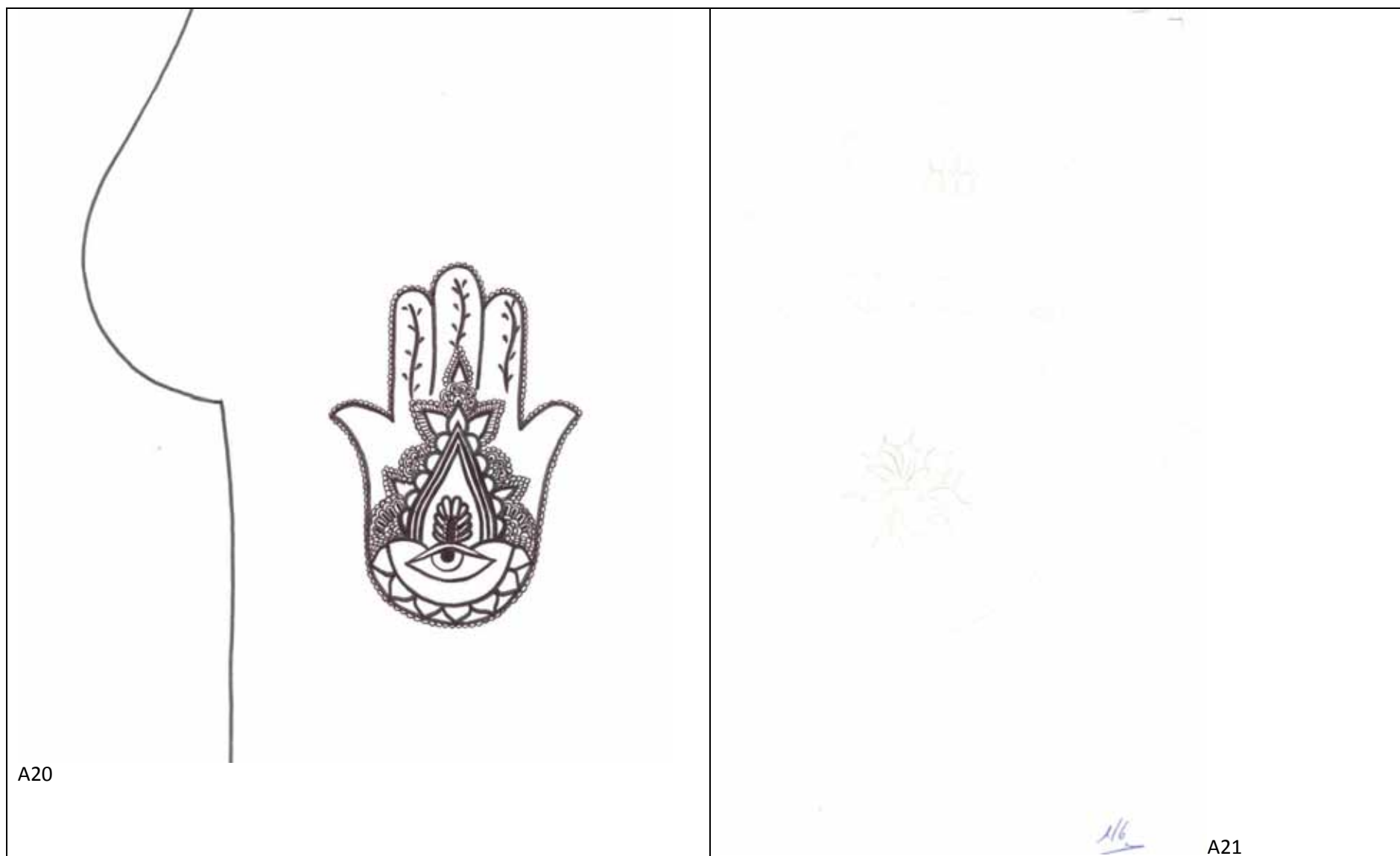
A12



A15



A17



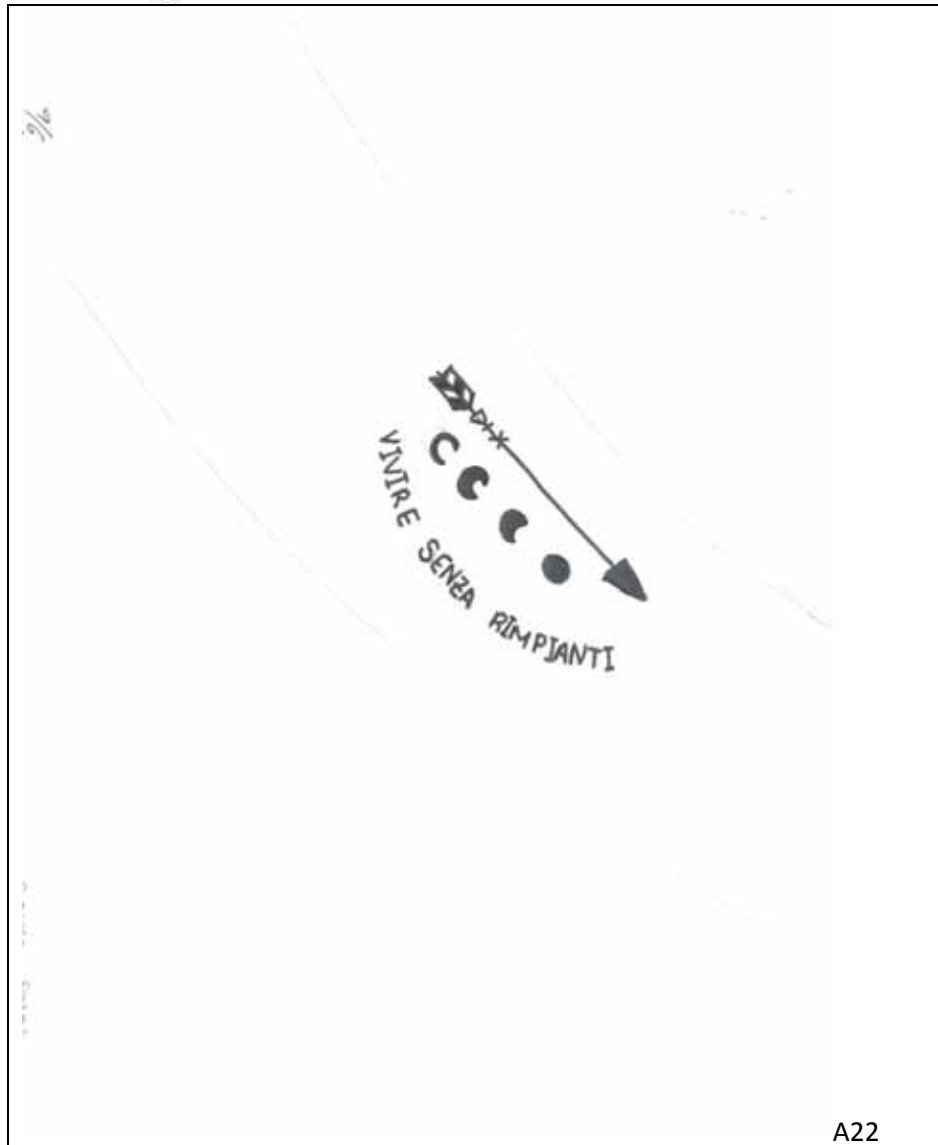


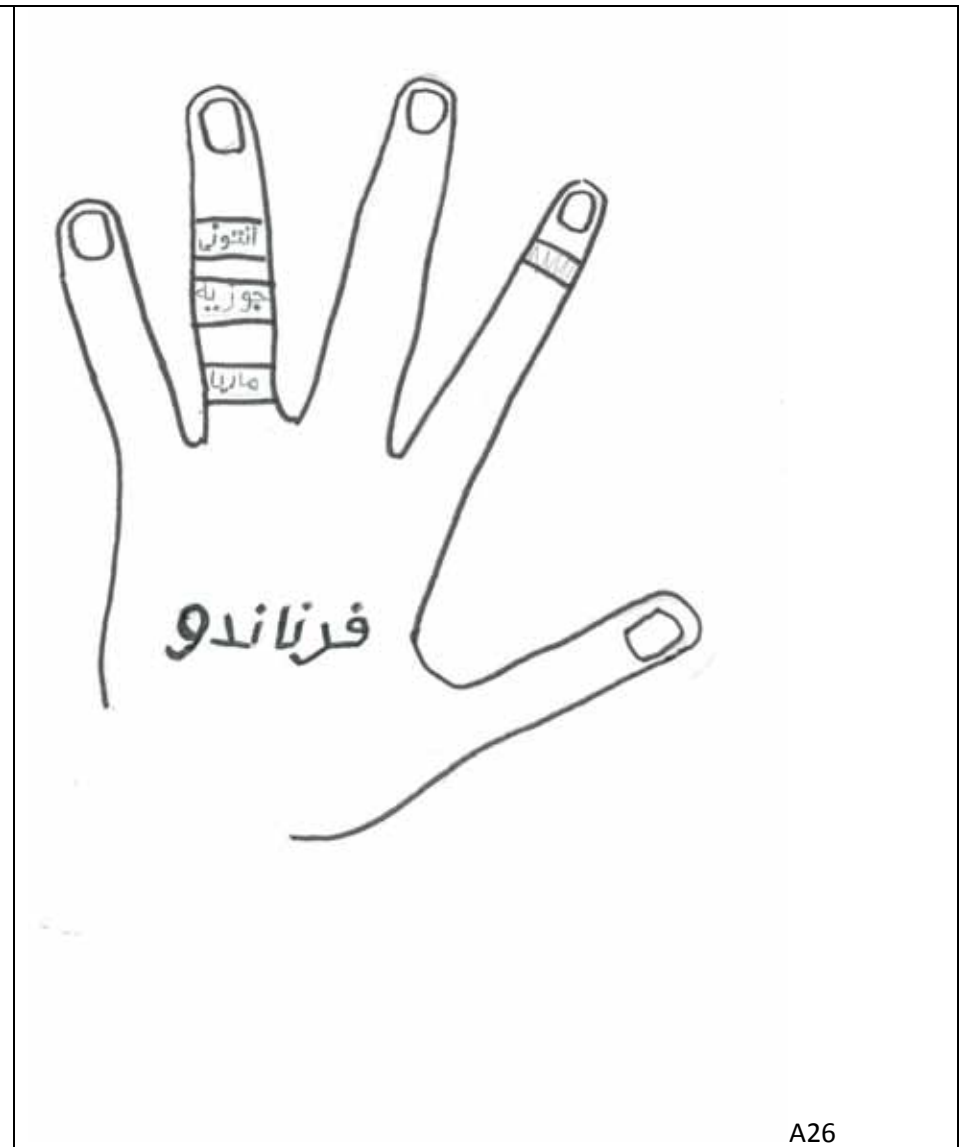
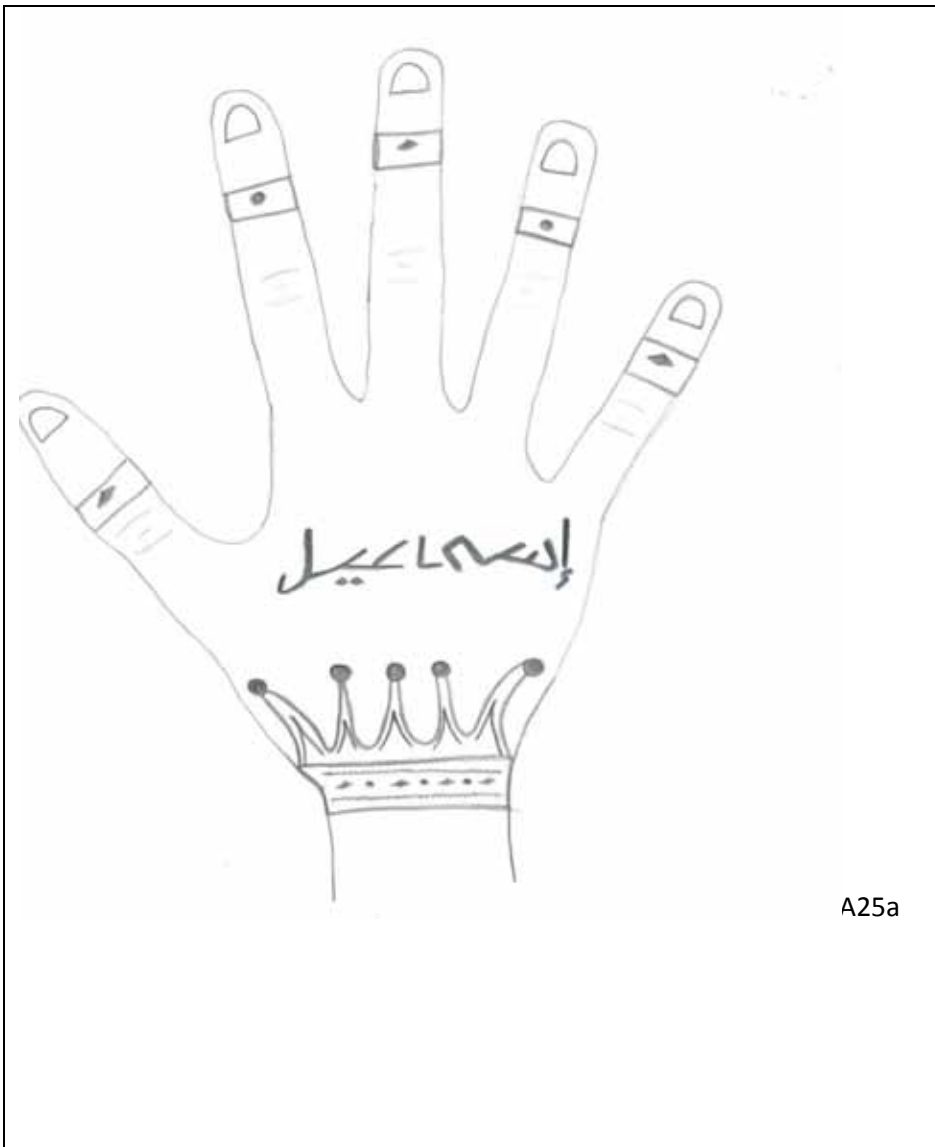


A18



A19





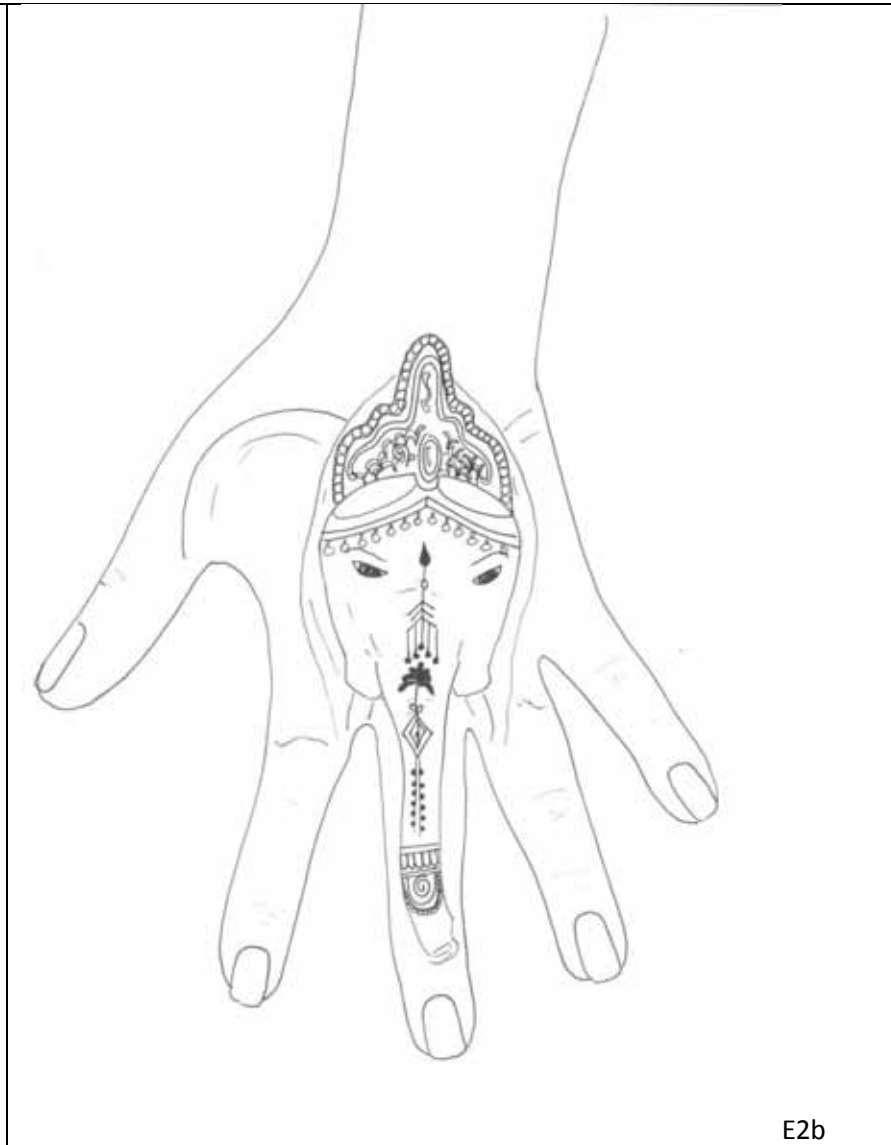


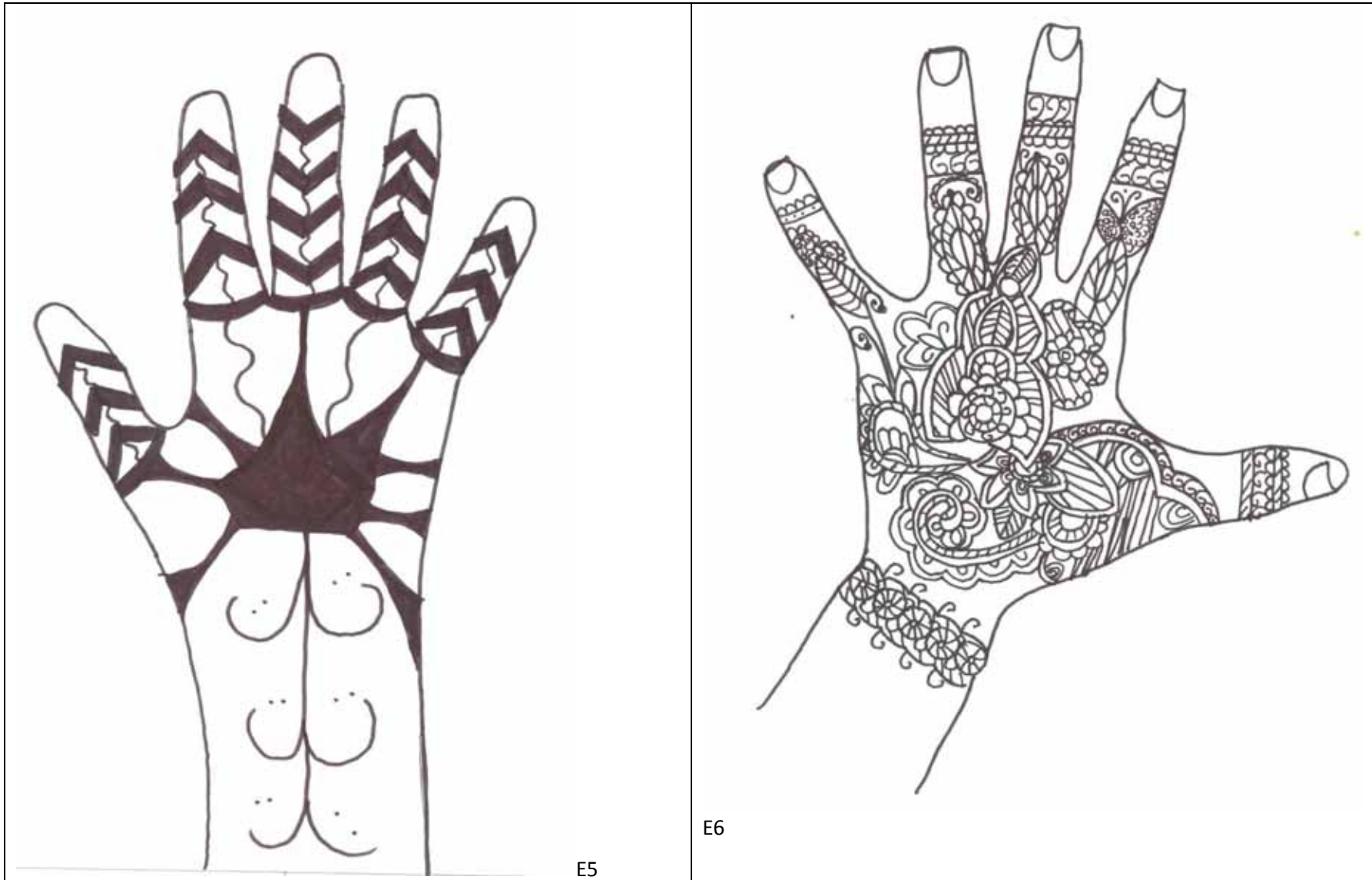


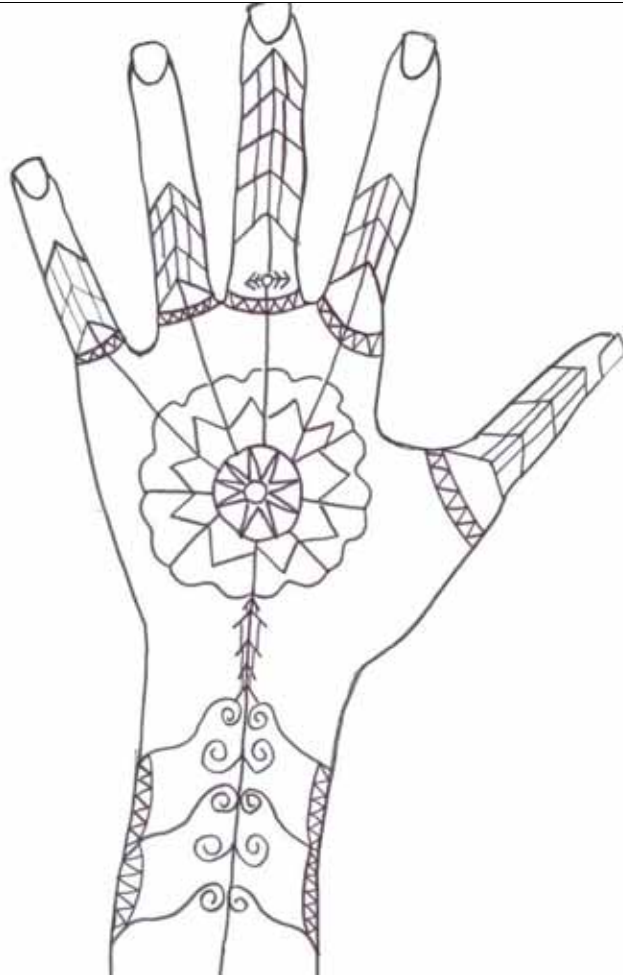
E3



E4



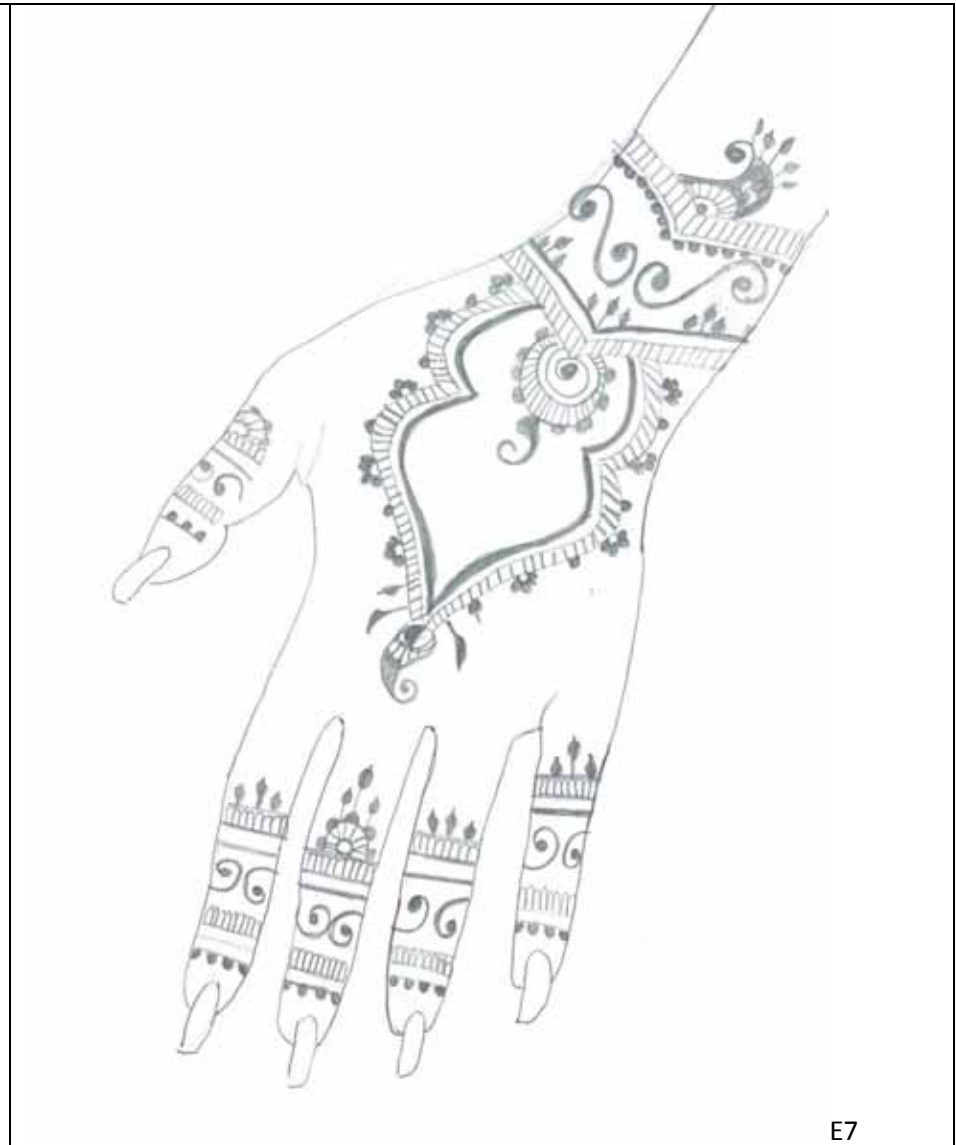
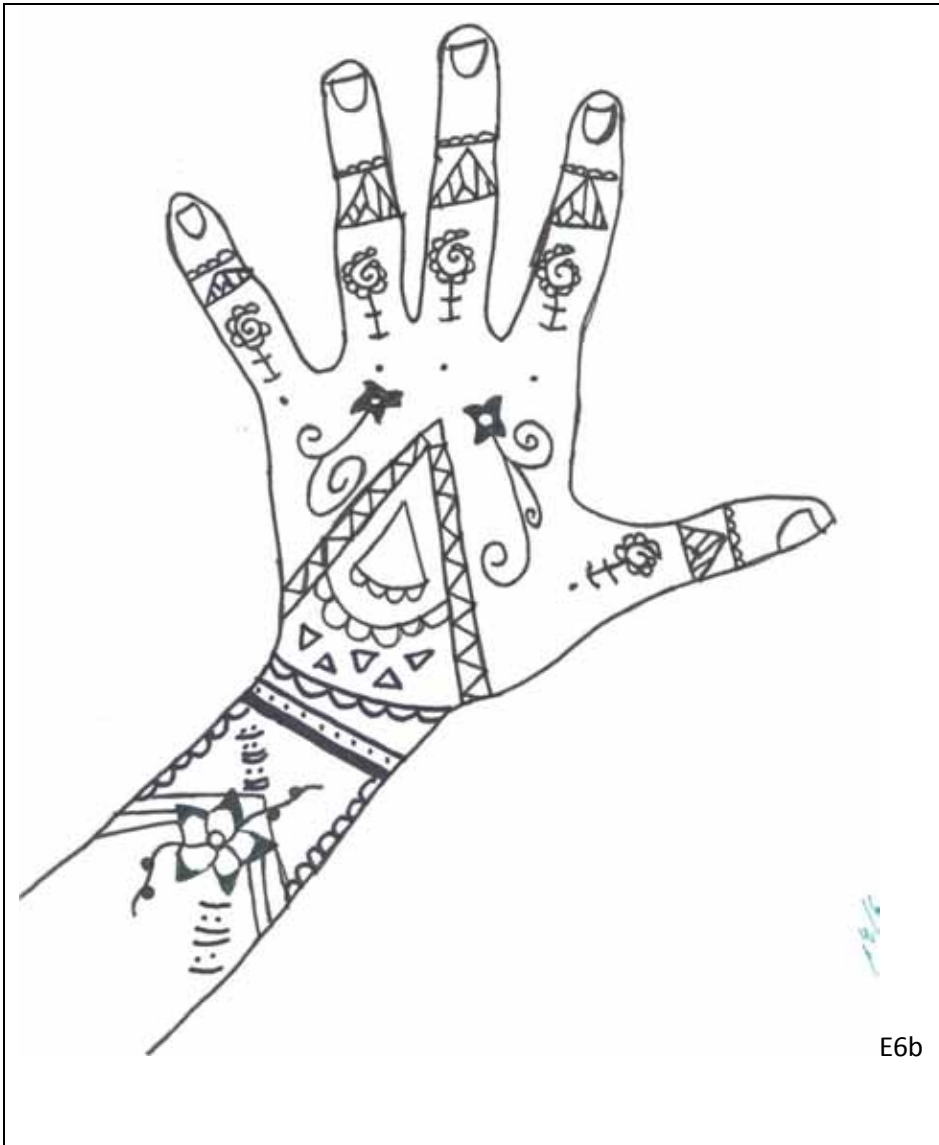




E8



E9



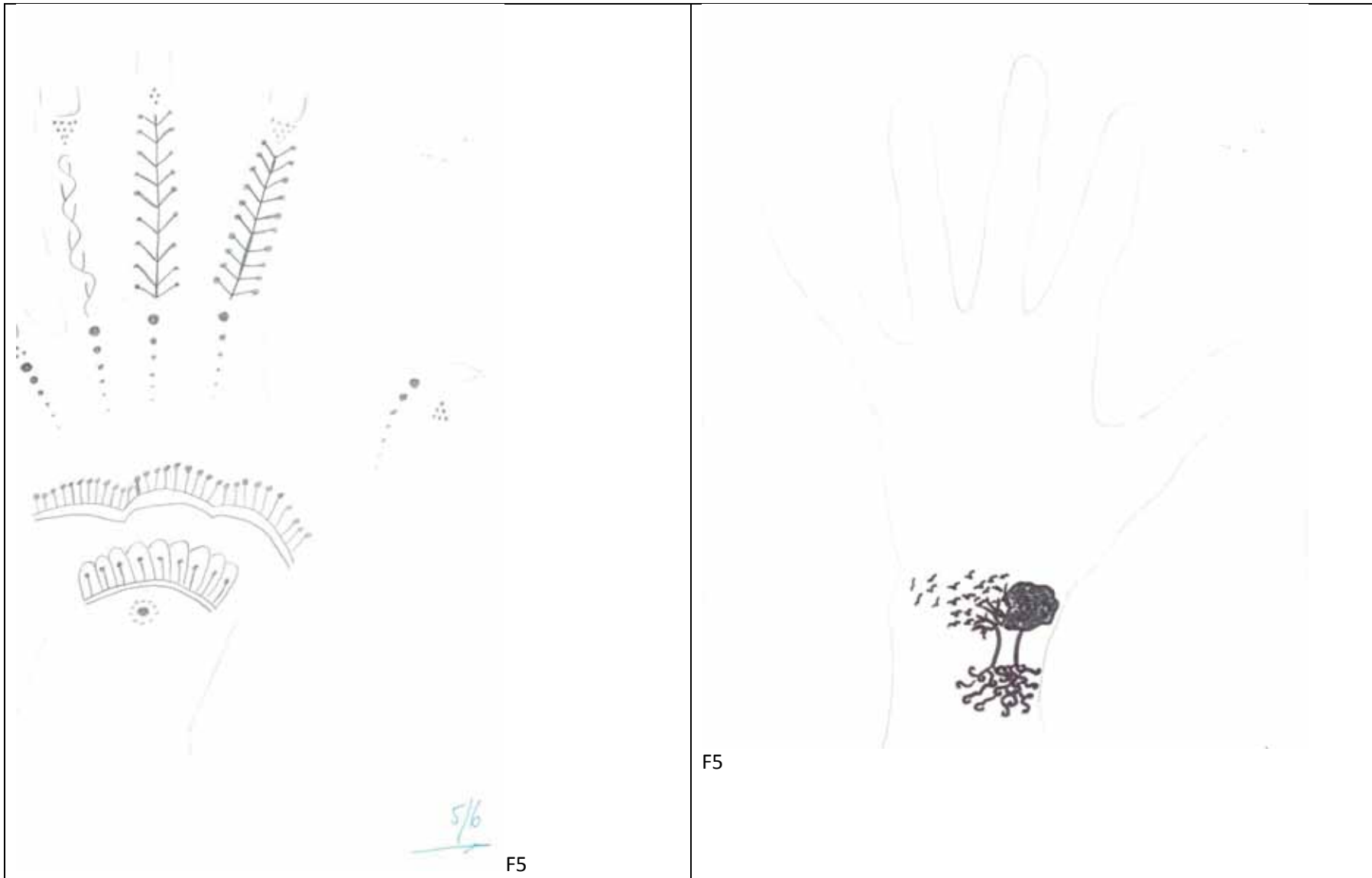




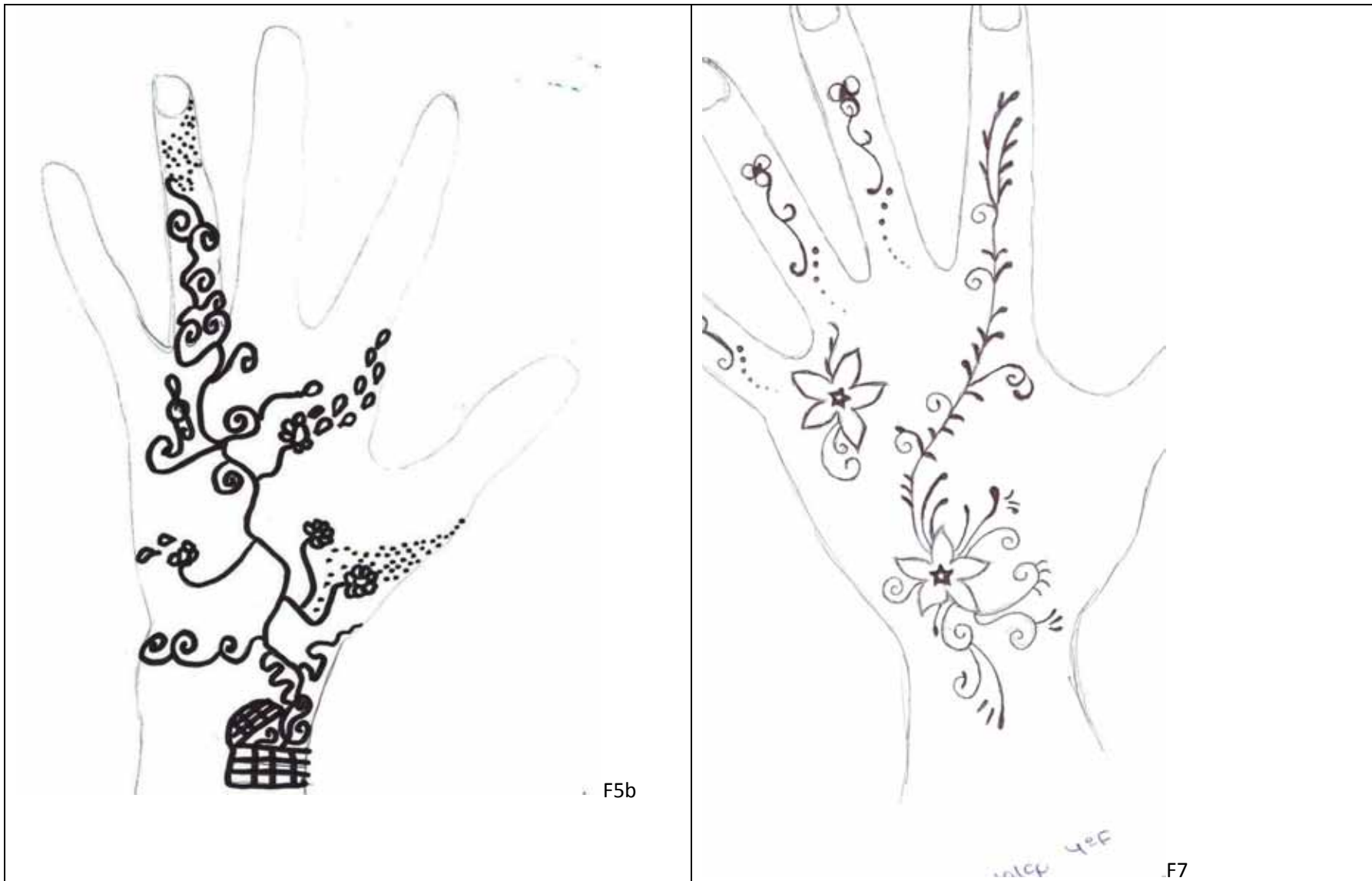
E10

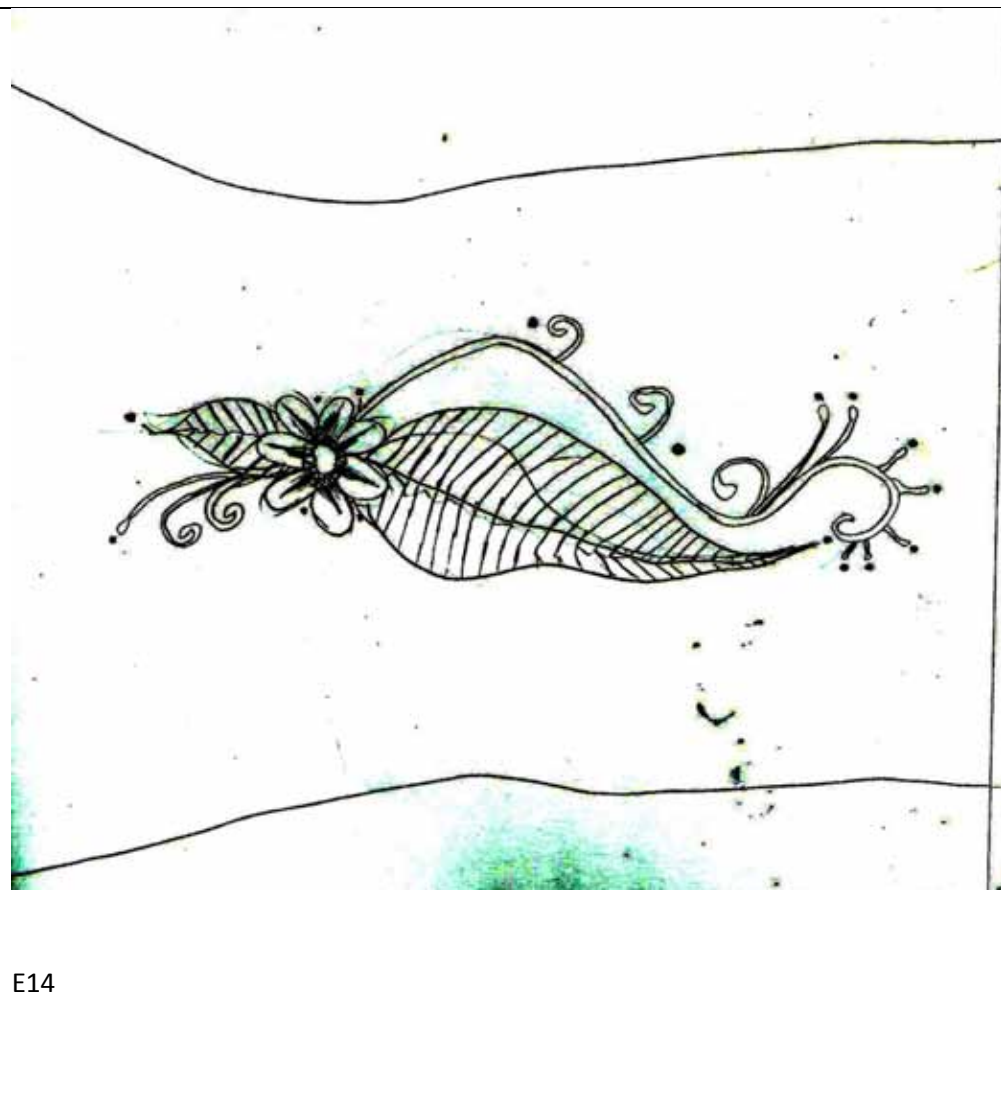


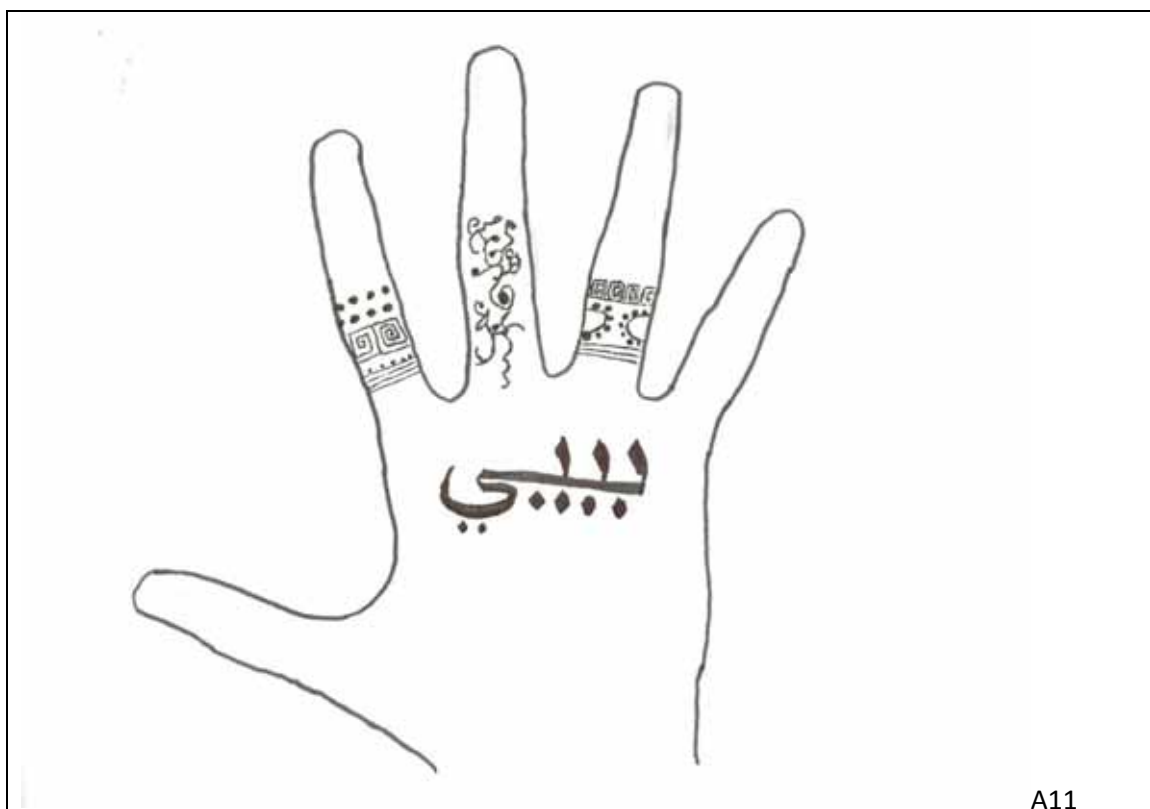
E13



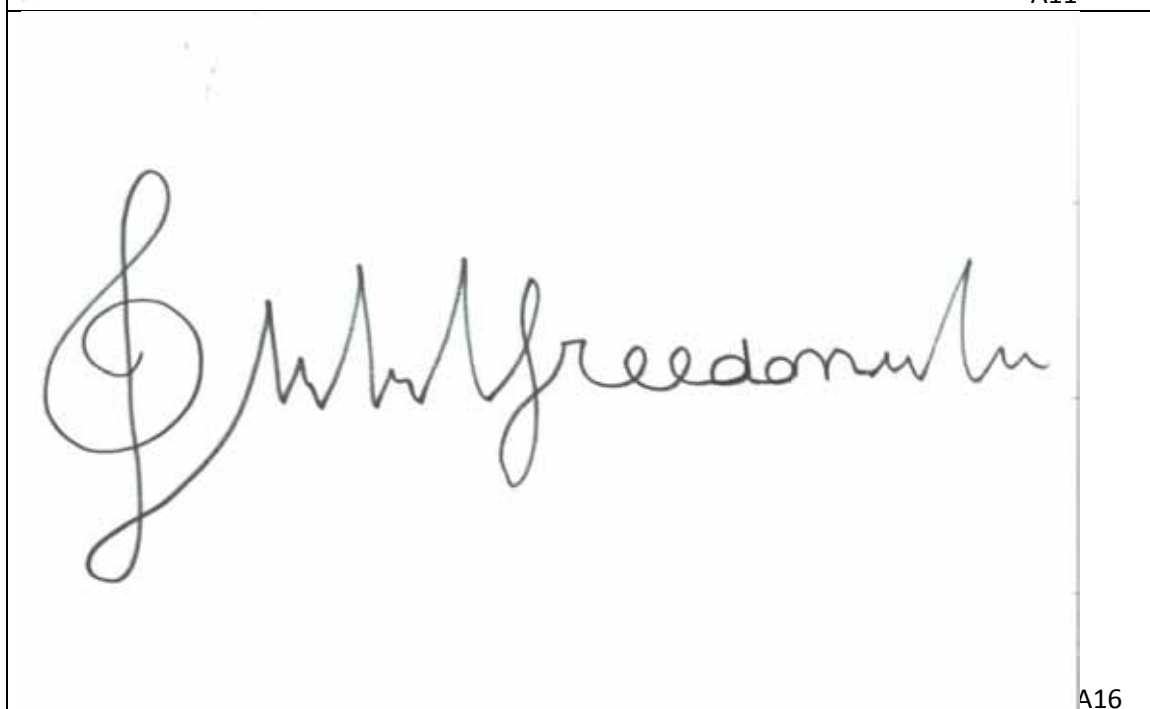








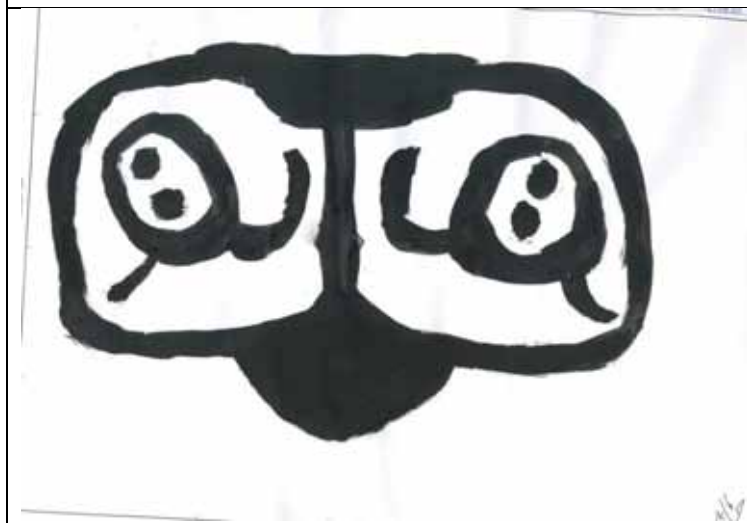
A11



A16



A25



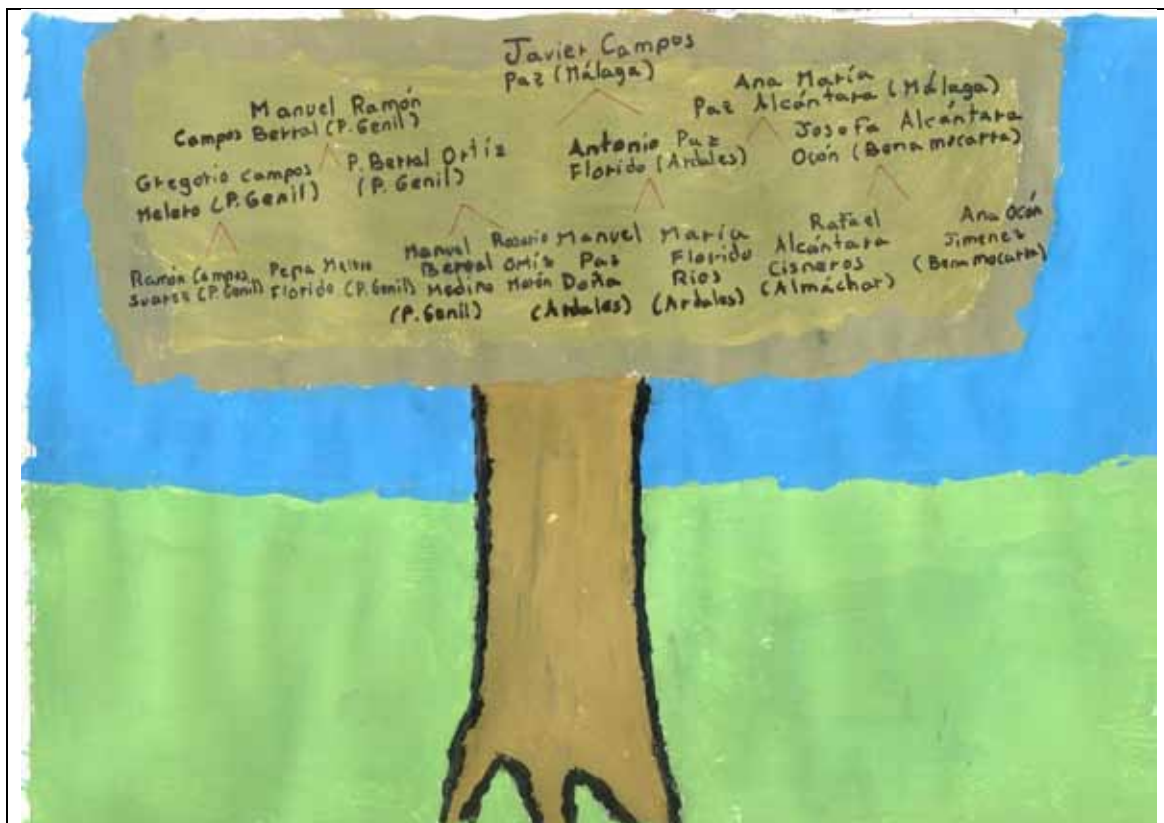
E1



E13



## Anexo18. Árboles genealógicos.



A6



A13





A14



A15





A16



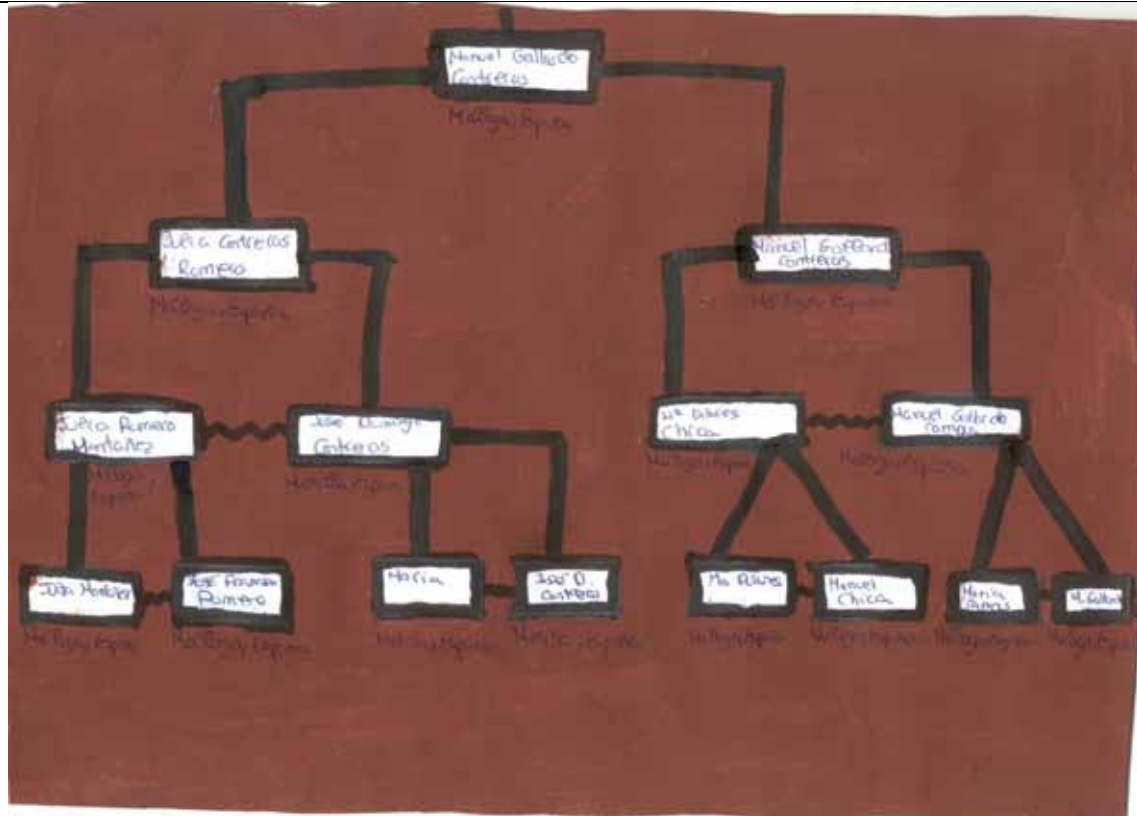
A17





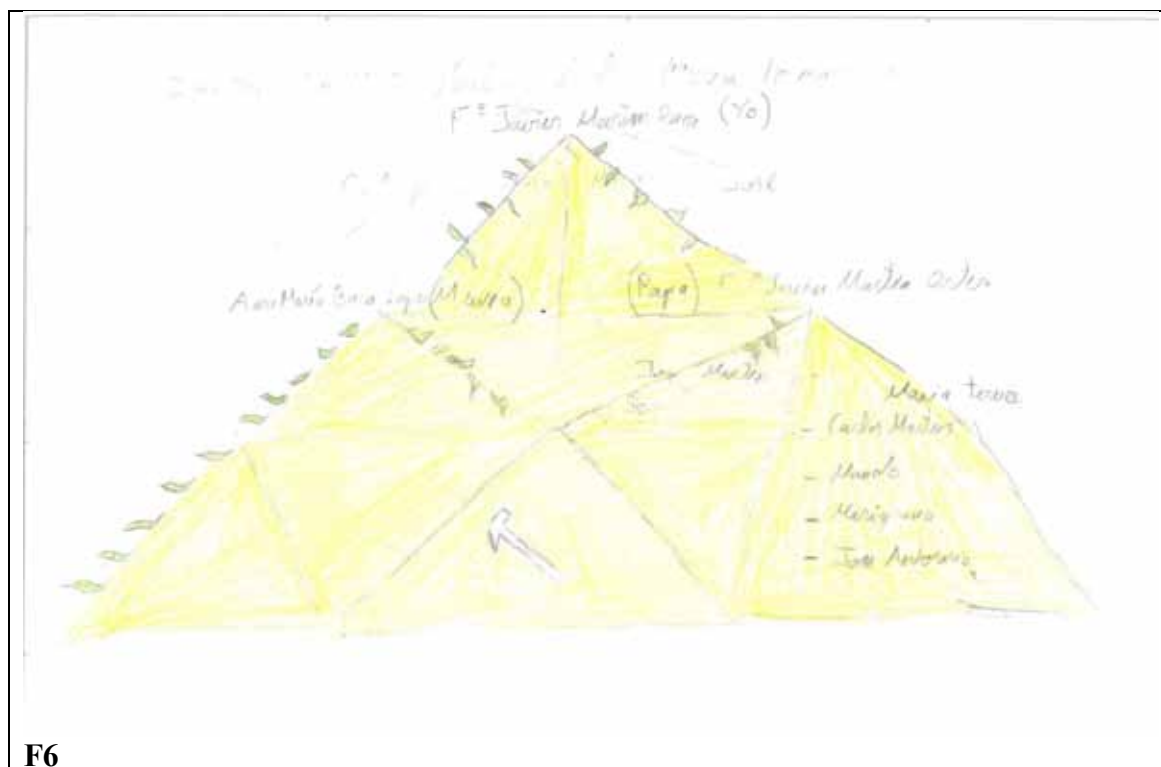


E1

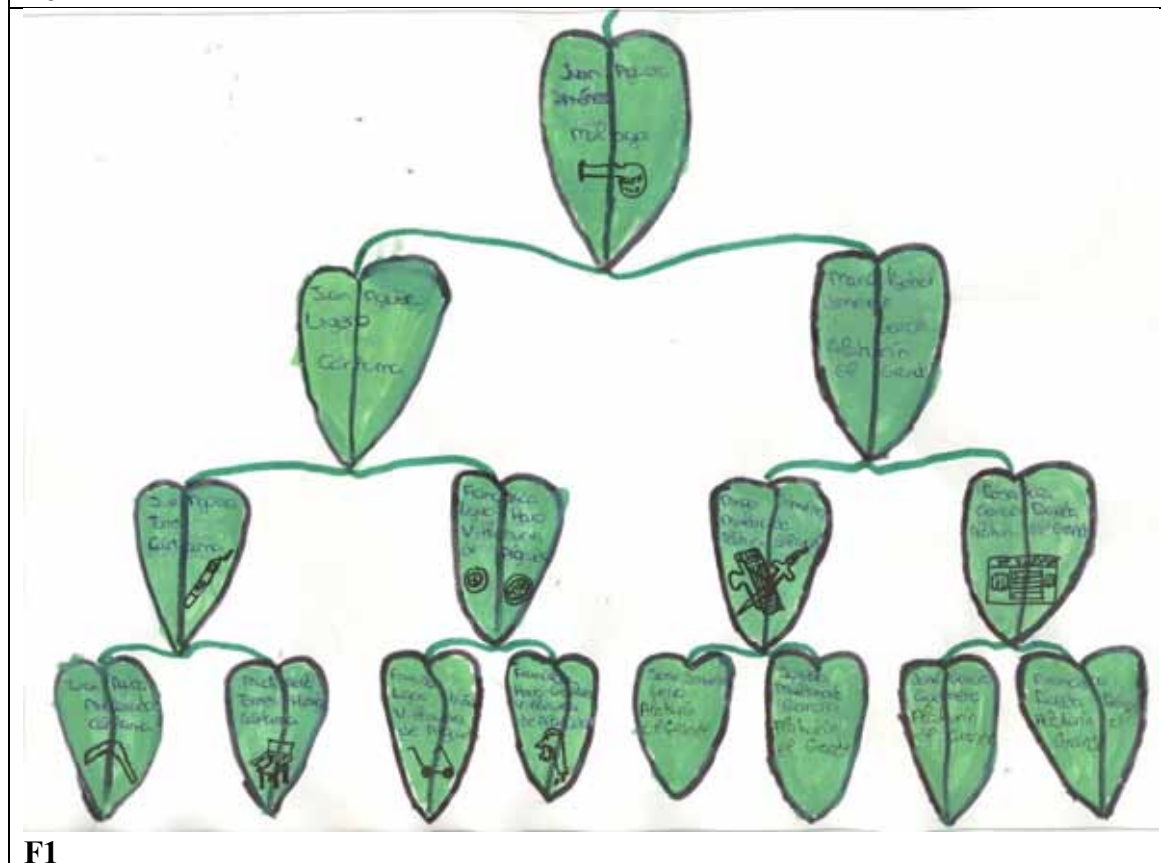


E3





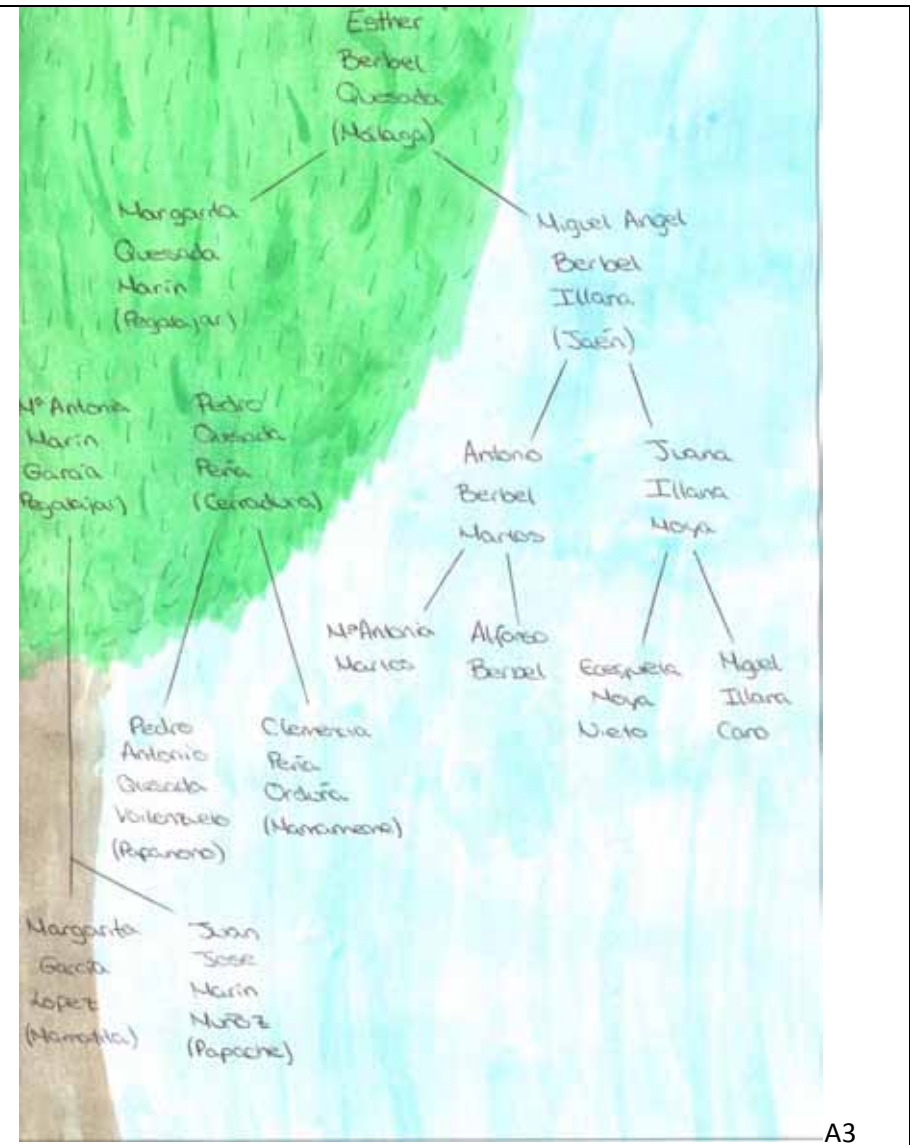
F6



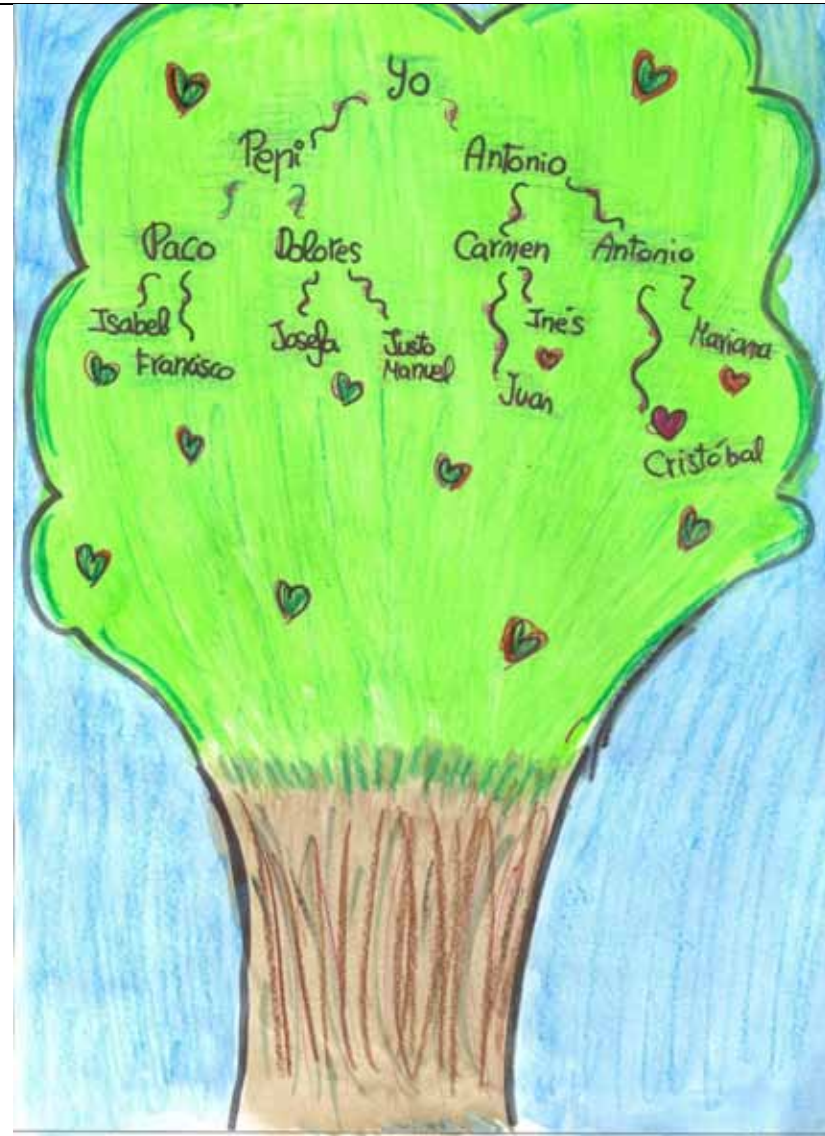
F1













## A2

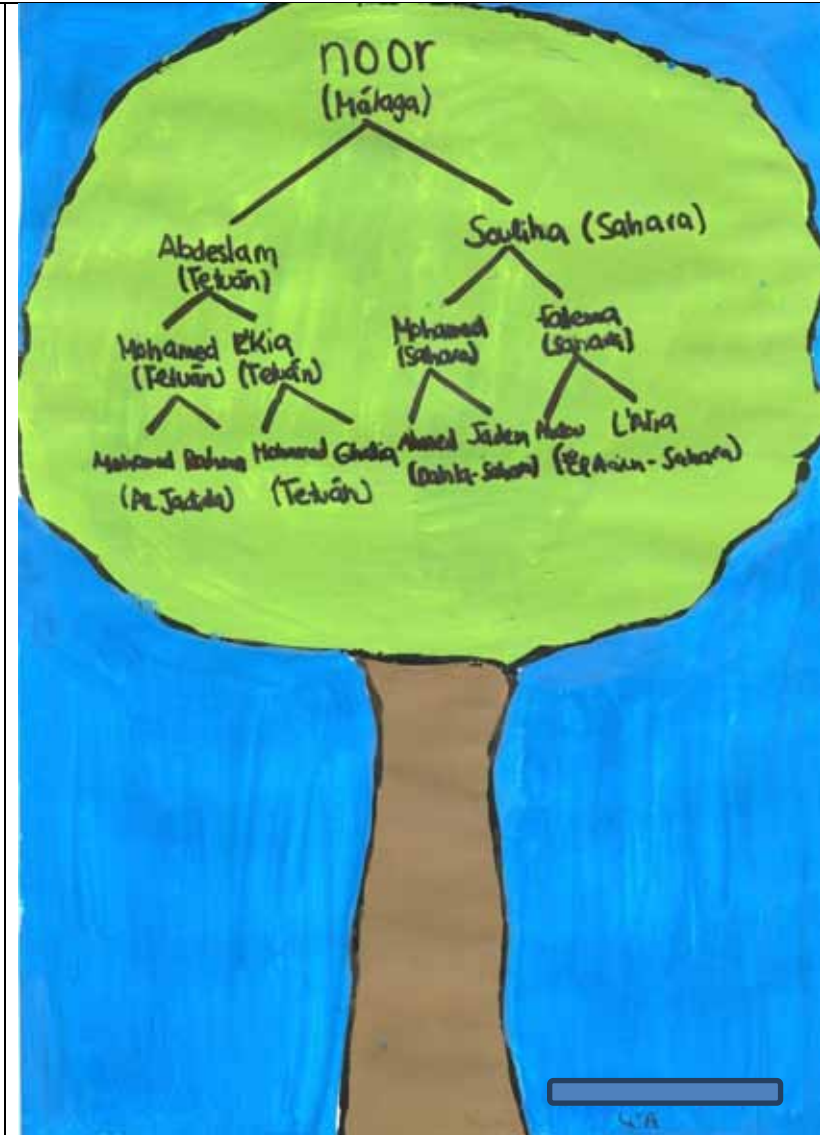


A3

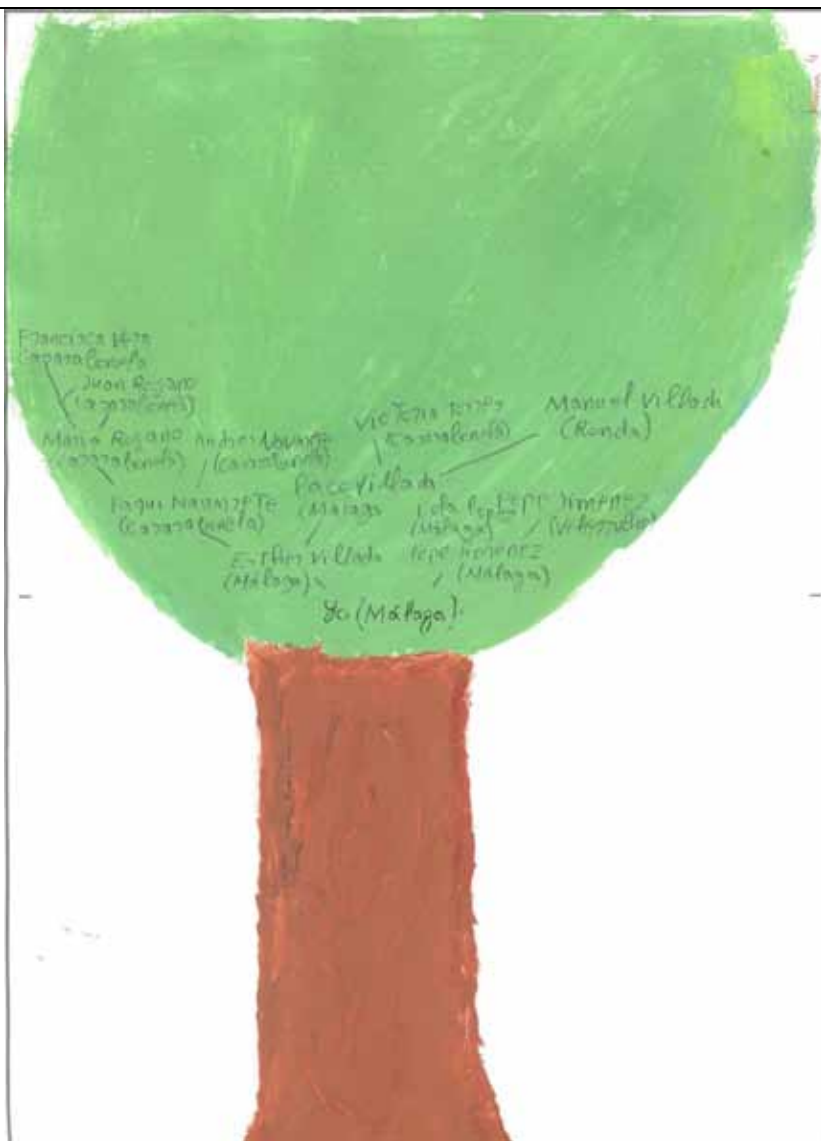




A9



A10

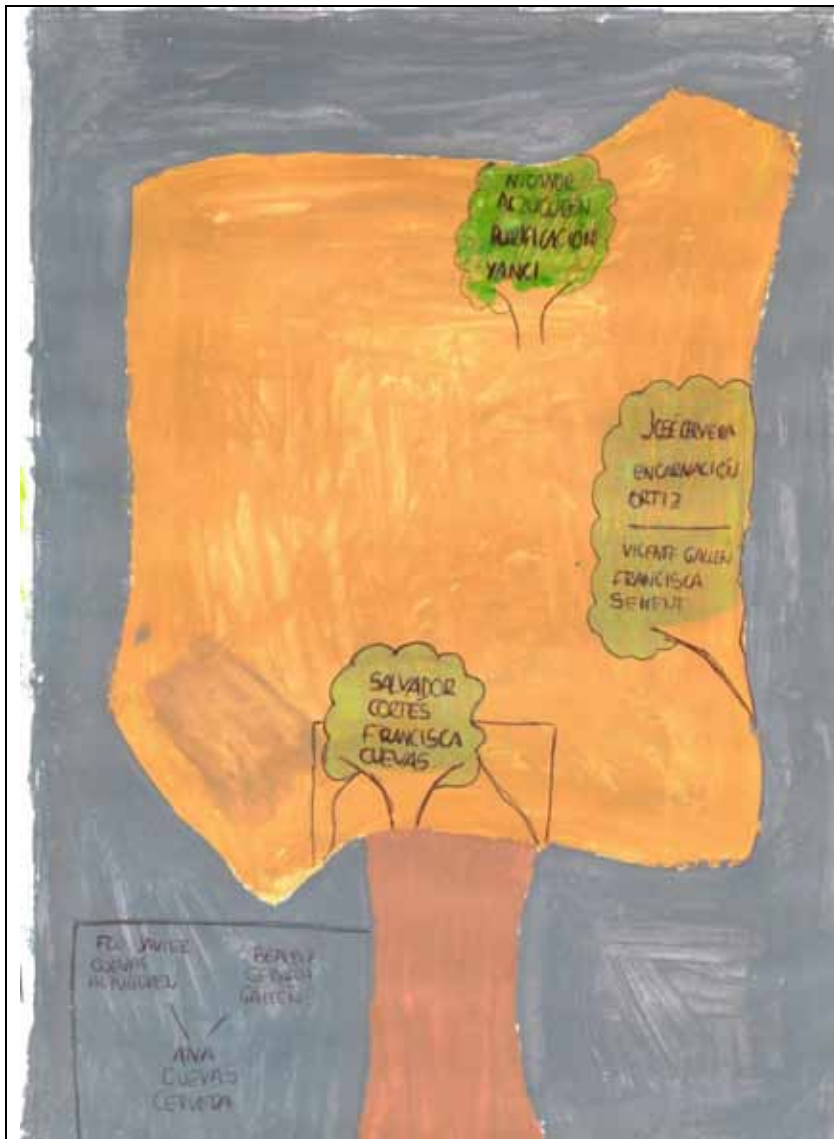


A11



A12





A21



A24



A25



E2

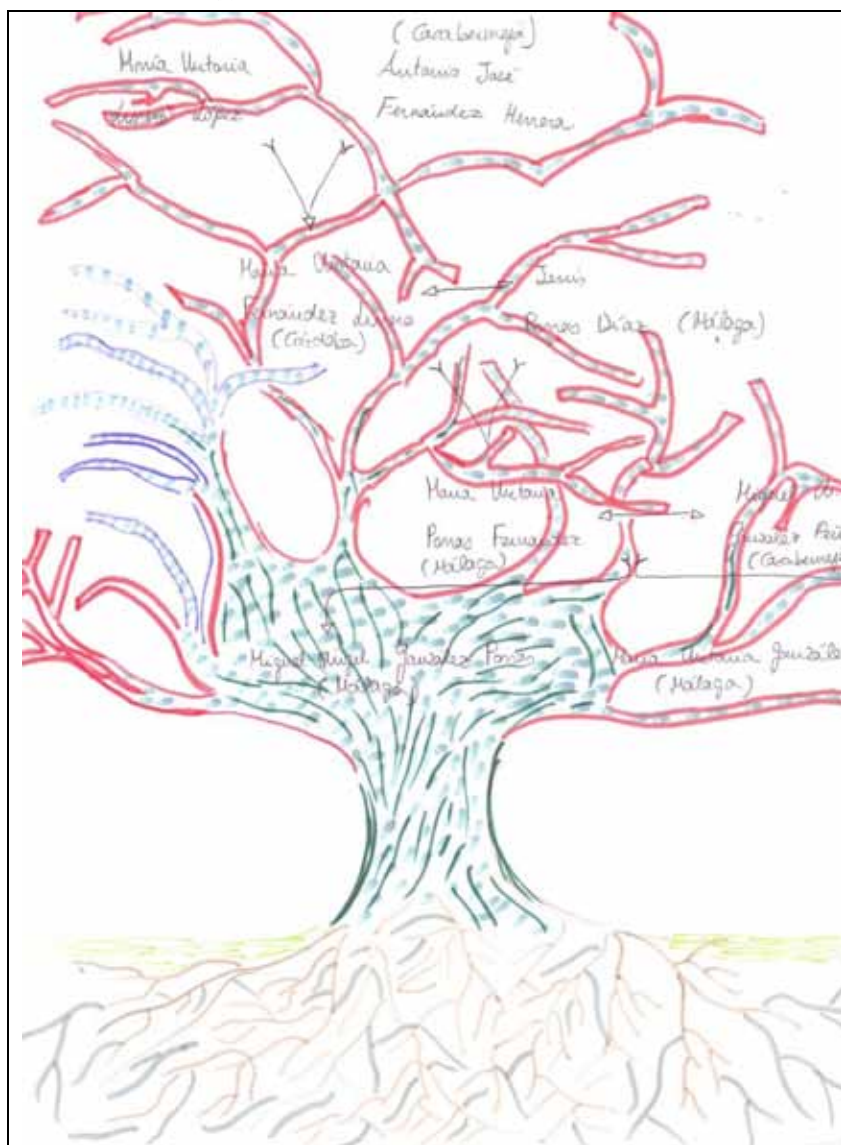




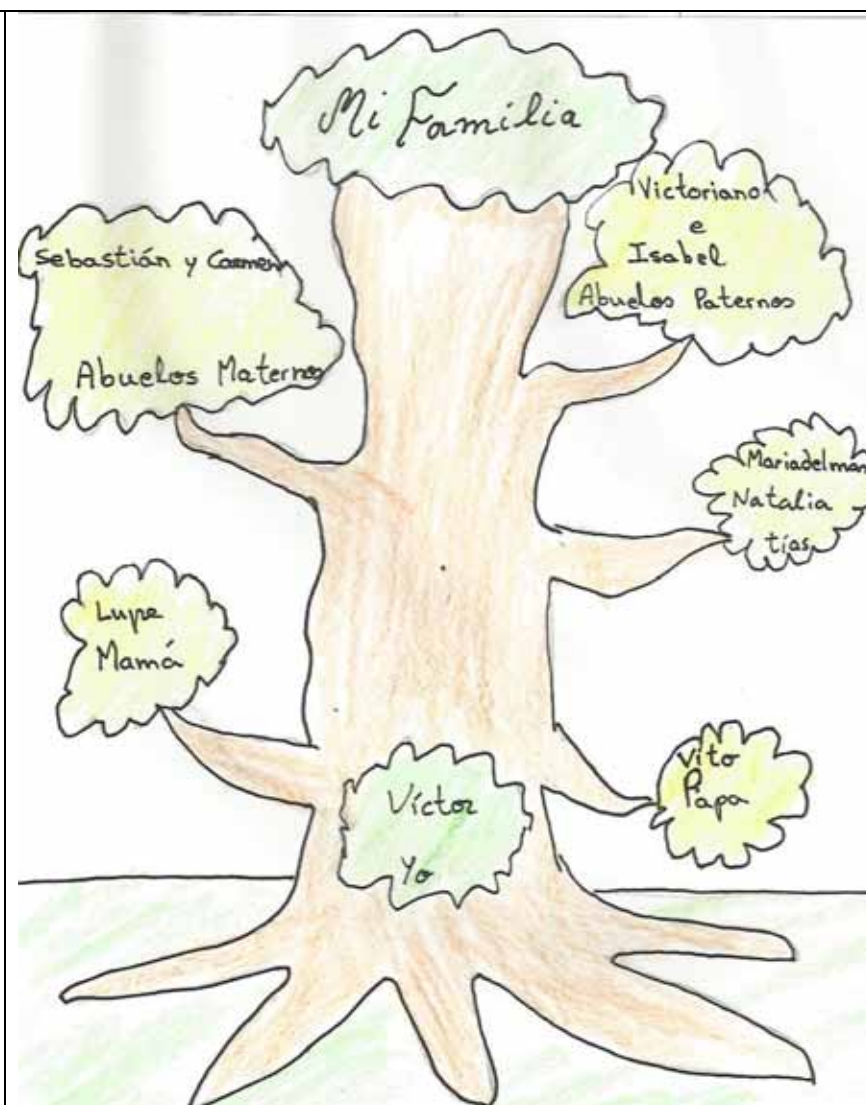
E4



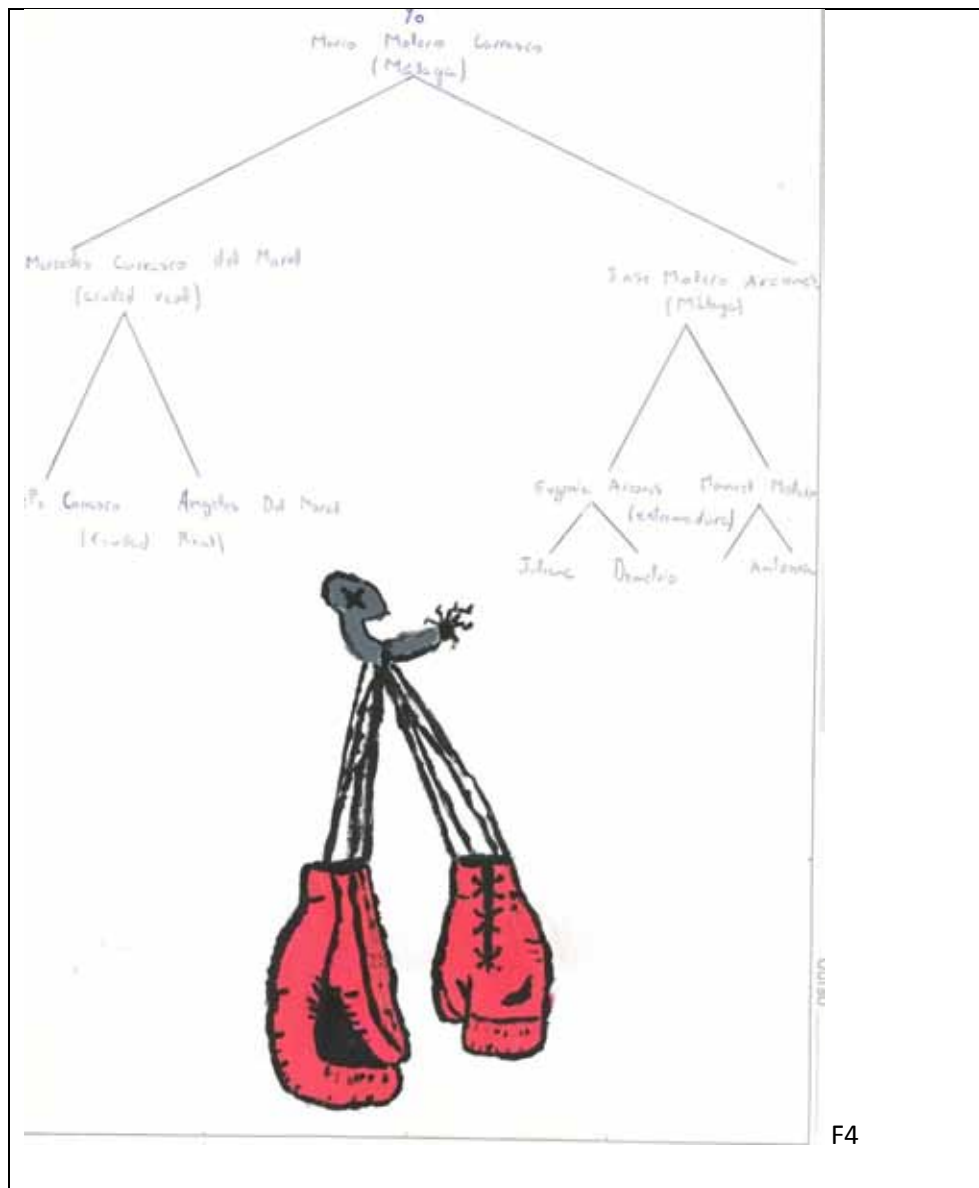
E8



E9



E13



F4



**Anexo 19- Cuestionario final.**

(se respeta la ortografía original.)

**1. ¿Qué dirías que es el Arte?**

Son los conocimientos para expresar tus pensamientos reflejado en un material

Una manera de expresarse a través de las pinturas, esculturas, etc.

Es el resultado de la expresión de los sentimientos de una persona

Es cuando se crea algo que sea distinto a lo que hacen los demás y le guste a otras personas.

La manera de expresar lo que sientes mediante dibujos

Es la expresión de sentimientos en un dibujo que transmite sentimientos al verlo.

Son aquellas esculturas, cuadros, obras, mediante las cuales sus artistas expresan acontecimientos importantes de su vida o del mundo.

Una manera de ver el mundo y expresarse.

Una cultura.

El arte es un movimiento que se lleva realizando desde muchos años y que expresa algo.

Expresar lo que sientes a través de algo, en dibujo, la música...

Un don que lleva una persona dentro de ella.

El arte es el conjunto de obras que expresan sentimientos o significado de algo.

Saber hacer cosas muy, cuando a la mayoría de la gente le cuesta hacerlas.

Todo es Arte.

Algo que no puedes expresar como sentimientos o pensamientos.

Es una forma de expresión como otra cualquiera.

Es una forma de expresar el mundo.

Una forma de expresar sentimientos.

Es una forma de expresar lo que sientes o piensas en el momento.

El arte es una forma de expresarse de una manera más personal, yo pienso que con que transmite algo a una sola persona, ya puede considerarse Arte, aunque no sintiera lo que intentabas expresar.

Cualquier forma de expresión de los pensamientos o sentimientos de una persona.

Es la manera en la que demuestras tu grandiosa capacidad de crear algo nuevo o cosas que no se creen que puede llegarse a hacer.

Una forma de plasmar sentimientos y emociones.

Para mí el arte es una forma de expresarse en el cual las personas manifiestan lo que sienten.

El arte es una de las formas visuales de expresar nuestros pensamientos y sentimientos.

La música, el baile, los dibujos.

Una de las diferentes formas que existen para expresarte.

Una manera de expresarnos y normalmente exhibiendo ese arte.

Todo lo que tiene belleza y se puede apreciar.

Para mí el arte es una forma de expresar lo que somos.

Para mí, el arte es un medio de expresión para quien lo realiza y algo muy bello para el receptor aunque no es fácil de entender.

Yo creo que el arte es una forma de expresarte y decir lo que piensas o sientes de forma más bella que simplemente hablando.

El arte es aquello que te crea sensaciones sin hacer daño a ninguna persona o animal, también es aquello en lo que tu expresas tus sentimientos

El arte es uno de las formas usuales de expresar nuestras nuestros pensamientos y sentimientos.

El arte es la imagen o dibujo de ideas que tienen algunos artistas y que son plasmadas a su estilo en papel, cuadro...

El arte es una expresión de sentimientos que expresamos mediante un cuadro, por el cuerpo, voz, etc.

El arte es todo aquello que  
Es una expresion que se transmite mediante simbolos, dibujos, formas geometricas.

-----

Ser creativo.

Lo que cada persona lo interpreta como tal, lo que esa persona considera que es arte.

El arte es algo que creo que se hace y te transmite algun sentimiento.

Es una expresion de algo.

## 2. ¿Qué podemos hacer con ayuda del Arte?

Innovación X

Expresarnos de distintas maneras

Expresar lo que sentimos, evadarnos de las demás cosas, despejarnos.

Transmitir o expresar nuestro yo interno

Expresar cómo nos sentimos, recaudar dinero.

Hacer que el espectador sienta lo que vea.

Expresarnos.

Expresarnos libremente.

Obras de arte, cuadros para reflexionar, podemos decorar, encontrar nuestro hobby...

Podemos expresar nuestros sentimientos mediante canciones, dibujos, baile...

Pintar, esculpir, crear, escribir, componer...

Casi todo tipo de cosas.

Enseñar y aprender cosas nuevas.

Podemos aprender a expresarnos de otra forma diferente y aprender cosas nuevas.

Con el arte se puede hacer cualquier cosa.

Sentirnos mas seguros de uno mismo.

Podemos expresarnos de mejor forma y con el arte podemos decorar, crear, dibujar un monton de cosas.

Hacerle sentir emociones a las personas nuevas, podemos ser innovadores y darle rienda suelta a la imaginacion.

Hay muchas cosas como por ejemplo terapias para enfermos o aliviar el stres.

Crear, imaginar, darle vida al mundo y gran sentido e importancia a las cosas.

Desde obras hermosas para contemplar hasta otras que hace pensar.

Podemos orientar a otras personas.

Provocar emociones, transmitir mensajes.

Arte.

Todo lo que nos rodea es arte.

Podemos culturizarnos, saber mas de la vida de los artistas o hechos del arte.

Casi todo lo que imaginemos.

Evadarnos de la realidad.

Con la ayuda del Arte se puede hacer desde un cartel publicitario hasta ayudar a alguien psicologicamente.

Expresar lo que sientes o piensas.

Podemos enseñar a la sociedad o podemos saber expresar como nos sentimos.

Provocar emociones, transmitir mensajes.

Reconocer pensamientos de manera creativa de como ven los artistas sus ideas.

Expresar emociones, sentimientos que no se pueden decir con palabras.

Pintar, dibujar, diseñar, actuar, cantar, escribir... etc

Todo, fisioterapias...

Podemos darnos cuenta del significado de algunas cosas que no nos habiamos fijado antes.

Expresar ideas, emociones, sentimientos, concienciar mentes.

Transmitir sentimientos a el que los esta viendo.

Crean cosas o plasman ideas.

Crear, imaginar, darle vida al mundo, dar sentido e importancia a las cosas.

### 3. ¿Qué es ser un artista?

Alguien que expresa lo que siente

Una persona con cualidades artísticas

Poder expresar todo lo que quieras sin miedo a la opinión de los demás

Crear alguna obra con personalidad

Aquel capaz de expresar lo que siente en un dibujo

Es el que trabaja haciendo cuadros, esculturas u obras y ha conseguido hacer algo que no pensaba que podría hacerlo.

Quien hace arte y lo disfruta.

Una persona que hace bien su cuadro, esculturas etc.

Es aquel que muestra su opinion, su forma de ver las cosas mediante un lienzo, escritura o escultura.

Saber pintar, saber plasmar en un papel lo que sientes.

Es una persona que ejerce algun tipo de arte.

Ser una persona a la que se le da bien muchas cosas que a los demas le cuesta.

No se describirlo, pero la mayoría somos artistas.

Depende del tipo de arte. Tener un don y saber expresarlo y enseñar a los demas.

Ser una artista es saber hacer algo y que se te de muy bien.

Tener un talento para embellezer algo.

Una persona que transmite lo que siente de una manera distinta a la de los demas.

Pasar tus pensamientos o sentimientos a un lienzo, folio, escultura, etc...

Alguien que se dedica a hacer arte en cualquiera de los sentidos.

Tener ganas de expresarte y hacerlo. Los artistas no tienen porque cantar, bailar, pintar, escribir, actuar o grabar, Los hay de todos los tipos.

Es la manera en que destacas tu arte.

Transmitir sentimientos y emociones a los demas mediante obras.

Un artista es aquella persona que hace algo que nos deja de piedra.

Ser un artista es hacer algo y que ese algo provoque una emocion en alguien.

Una persona que se dedica ha hacer arte.

Alguien diferente que expresa sus sentimientos de forma diferente.

La persona que hace arte.

Una persona que sepa hacer cosas muy buenas.

Ser bueno en algo que realizas.

Crear algo ya sea mediante escultura, pintura, escritura, etc... y no tiene porque llegar a ser famoso.

Es quien crea arte de cualquier tipo.

Para mi serun artista es saber expresar tus sentimientos y transmitirselos a los demas.

Ser un artista es hacer algo y que ese algo provoque una emocion en alguien.

Una persona que dibuja, pinta y crea.

Saber expresarse en una pintura o un baile o en musica.

Alguien que tiene como don impresionar a un grupo de gente.

Transmitir algo que exprese algo en particular o algo global al mundo.

Cualquier persona que dibuja, canta, baila...

Tener una cualidad que te describa.

Una persona que hace arte, sea lo que sea.

Es ser bueno en algo específico.

Es ser creativo emprendedor.

Es la manera en que destacas tu arte

### 4. ¿Quién se convierte en artista?

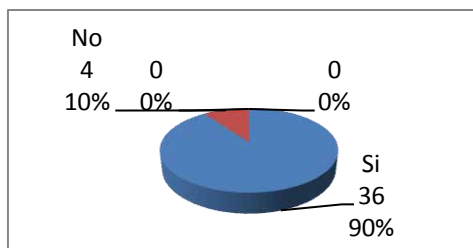
Una persona creativa

Una persona capaz de hacer cosas increíbles a través del arte



Quien quiere expresarse y lo hace  
 Aquel que a las personas les gustan sus obras  
 El que se esfuerza por hacer algo diferente o innovador  
 Cualquiera que lo intente y haya pasado los límites con referencia al arte que tenía antes de empezar a hacer algo.  
 Quien es admirado por lo que hace.  
 El que hace bien su trabajo.  
 Aquel que sepa expresarse mediante algún medio artístico.  
 Quien le dedica tiempo al arte y ganas.  
 Alguien que empieza a dedicarse a la música, al baile, etc...  
 El que nace sabiendo o el que estudia la carrera.  
 Cualquier persona.  
 Todos los que valoran el arte y tengan esa ilusión de serlo.  
 Quien consigue las cualidades para hacer aquello que se le da bien.  
 Cualquiera puede ser un artista.  
 Quien transmita lo que siente y tenga la suerte de que a la gente le guste y triunfe.  
 Todo al que le guste el arte y lo represente.  
 Alguien que con su trabajo que ha hecho sentir emociones a alguien.  
 Todo aquel que haga algo a lo que aplique un sentido profundo.  
 Quien tenga ese valor y ese don de demostrar su gran imaginación y capacidad de expresarlo todo.  
 Quien lucha por ello y potencia su talento.  
 Son todos aquellos que hacen pinturas, dibujos, grabados... que provocan un shock visual y emocional.  
 Aquellos que hagan que los demás piensen en sus obras.  
 El que hace arte.  
 El que quiera.  
 Quien hace arte o quien considera que lo está haciendo aun sin ser reconocido.  
 El que trabaja y se esfuerza.  
 Quien se supera día a día.  
 Quien se esfuerza en realizar y fabricar algo.  
 Cualquiera que quiera serlo.  
 Todo aquel que sabe hacer lo anterior aunque no consiga fama o no sea.  
 Aquellos que hagan que los demás piensen en sus obras.  
 Cualquier persona que sepa o pueda llevar a cabo de manera original ideas que tenga.  
 Todo el mundo nos podemos convertir en artista.  
 Todo aquel que haga arte.  
 Cualquiera.  
 Todos podemos ser artistas.  
 Quien puede y quiere mostrar sus pensamientos.  
 El que tiene fe en algo que quiere hacer de verdad.  
 Cualquiera que exprese algo, aunque no tenga sentido de la forma que sea.  
 Quien tenga ese valor y ese don de demostrar su gran imaginación y capacidad de expresarlo todo

##### 5. ¿Puedes ser tu mismo un artista?



### ¿porqué?

Porque puedes expresar diferentes pensamientos a otras personas

Porque nadie me lo impide

Porque todos tenemos algo diferente

Porque con el esfuerzo se puede llegar a lograr

Porque he hecho obras que pensaba que no podía hacerlas.

Porque en el arte no hay "Puertas cerradas" o limitaciones.

Porque no todo el mundo tenemos ese arte para dibujar.

Todos podemos serlo porque es un recurso muy variado que no depende solo de algo específico.

Porque todo el mundo puede expresar lo que siente a través del arte, unos mejor y otros peor pero sigue siendo arte.

Porque todo aquello que queremos y le ponemos ganas lo podemos hacer y mejorar cada vez mas.

Si, porque puedes ser artista sin ser famoso, si pintas cantas...

Porque puedo esforzarme y estudiar esa carrera.

Todos somos un poco artistas.

Todo el mundo puede ser un artista.

Creo que lo puede ser cualquiera porque se puede aprender a serlo.

Yo mismo he hecho dibujos y me han llamado artista.

Porque cualquiera puede ser artista, la diferencia esta en los que triunfan y los que no.

Porque si me gusta y lo practico puede ser un artista.

Porque cada uno puede expresarse de forma distinta y representarlo en alguna obra.

Porque hago muchas cosas que implican sentimientos.

Porque no carezco de imaginación, ni de valor ni de sentimientos profundos y puedo y creo llegar a hacer cosas maravillosas.

Porque no me interesa mucho y me cuesta mucho a la hora de realizar trabajos artísticos.

Porque yo puedo transmitir sentimientos e ideas.

Porque hago arte.

Porque tengo la capacidad de transmitir mis sentimientos a través de lo que hago.

Porque todo el mundo sabe hacer algo bien, que sea bello.

Porque cada persona tiene un lado artístico.

Porque si a mi me gusta pintar o escribir puedo hacerlo sin tener por que ganarme la vida con ello.

Porque soy capaz de crear arte.

Porque cualquier obra mía yo veo algún cuadro o algún texto que escribo y es saber ser un artista.

Porque yo puedo transmitir sentimientos e ideas.

Porque puedo usar la imaginación y la creatividad y llegar a ser un artista.

Porque con el simple de dibujar algo o componer algo con sentido ya es artista.

Porque

Porque no canto, no bailo y no dibujo bien.

Porque puedo ser artista de algo que se me da bien.

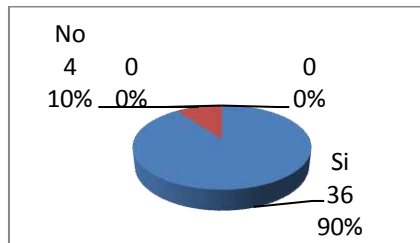
Porque tengo la capacidad de hacer arte con mis preferencias.

Si confio en algo que quiero hacer de verdad.

**¿porqué?**

Porque no tengo esa cualidad artística

## 6. ¿Conoces otros artistas?



Velazquez, Van Gogh

Dalí y Bang

Mis compañeros XXX

FamiliarXXX

Si. Algunos. Si. Si. No. Si, Miriam Lopez Ezentri, en la pintura. Si. Mis compañeros. Si. Si. Si.

Si. Si, yo a mi tío por ejemplo lo considero artista ya que se dedica a la fotografía y a veces nos

hace llorar de la emoción a la familia. Si, tengo una prima dibujante y un primo actor. Si, tanto

famosos como no. No. No. Si. Noor Habichi Ezzaky. Todos de alguna forma lo somos. Todas las

personas capaces de transmitir sentimiento con lo que hace, para mí, son artistas. Si. Si. Si.

Algunos artistas callejeros. Mi abuelo, que era poeta y tiene un libro de sus poesías.

mi primo tatuador Pove.

Picasso, Salvador Dalí y algunos más que no se me ocurren.

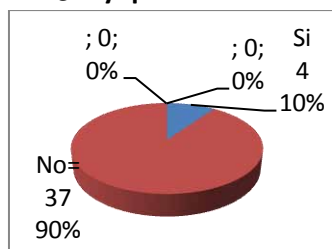
Blue Jeans, Pablo Picasso, Van Gogh, Escher, Giorgio de Chirico.

Alex y Jerry, Little Pepe.

pintores, escultores, bailarines, músicos.

mi tío que es actor y amigos que son músicos.

## 7. ¿Hay que tener una carrera para ser un artista?



Sí para ser profesional

Para nada, puede venir de un don que tienes

Uno puede serlo si se esfuerza

Si, pero si quieres intentarlo por tu cuenta puede que lo consigas sin tener que hacerlo.

Si quieres llegar a ser alguien importante si deberías hacerlo, pero los grandes artistas llevan dentro un don que no les hace falta formarse.

No, se puede ser artista sin estudiar, gente de la calle son artistas buenisimos que nadie conoce solo por no tener una carrera.

Sentirte artístico.

No, una persona sin que le guste el arte puede ser artista.

Supongo que la de arte.

No, puede ser tu hobby  
 No, muchos de los mas famosos nunca tuvieron carrera.  
 Supongo que si.  
 No, hay muchar personas que no pueden permitirselo y aun asi se convirtieron en artistas.  
 No, basta con representar lo que tu quieres manifestar a base de pintura.  
 No, porque hay gente que no hace obras o cosas artisticas pero si tiene el talento para hacerlo.  
 No, tu puedes simplemente coger un pincel, un lienzo y unas pinturas en tu casa y ponerte a crear.  
 No, porque hay gente que no hace obras o cosas artisticas pero si tiene el talento para hacerlo.  
 No, porque eso es algo que puedes ir mejorando y desarrollando poco a poco, si quieres te puedes hacer una carrera pero no es necesario.  
 En ocasiones, si.  
 No, puedes ir por tu camino.  
 No, hay artistas callejeros que no saben ni leer ni escribir.  
 Definitivamente no.

### 8. Para qué nos sirve el Arte.

Renovar cosas del pasado  
 Expresarnos libremente  
 Para expresar lo que sea X  
 Para expresar nuestros sentimientosX  
 Para liberar tus sentimientos  
 Para aprender, expresarnos o indentificarnos.  
 Para expresarnos  
 Para expresarnos de la manera que queramos.  
 Para madurar nuestros sentidos.  
 Para enriquecernos como personas para disfrutar, ser mas culto...  
 Para poder tener cultura y saber hacer cosas.  
 Nos da cultura y nos hace ver cualquier cosa desde otro punto de vista.  
 Para entender y poder expresar tus sentimientos o pensamientos.  
 Para expresarnos mejor.  
 Para expresarnos.  
 Para la imaginacion, creatividad y nos enseña cosas que nunca hubieramos sabido.  
 Para ver las cosas mucho mas bonitas.  
 Para podernos expresar de una forma libre.  
 Para alegrarnos, hacernos sentir y pensar.  
 Para expresar esas emociones interiores con una gran imaginacion.  
 Para hacer pensar, para mostrar belleza.  
 Para relajarnos en momentos de estres, para expresarnos libremente.  
 Para transmitir ideas, sentimientos, emociones.  
 Para culturizarte.  
 Para todo, a mi me sirve mas que el algebra o la historia de Franco, la verdad.  
 Para desahogar nuevos sentimientos o simplemente para disfrutar haciendolo o viendolo.  
 Para apreciar la belleza.  
 Para todo en general.  
 Nos sirve para expresar mediante pintura, escultura o textos lo que con palabras no podemos.  
 Para enriquecerme el mundo y dotarlo de una nueva forma de expresion.  
 Para ayudarnos a entender como es el mundo para las diferentes personas.  
 Para transmitir ideas, sentimientos, emociones.  
 Para ampliar nuestra creatividad.  
 Para poder expresarnos y transmitir un mensaje que no podemos expresar o comunicar con palabra y mantener una cultura.

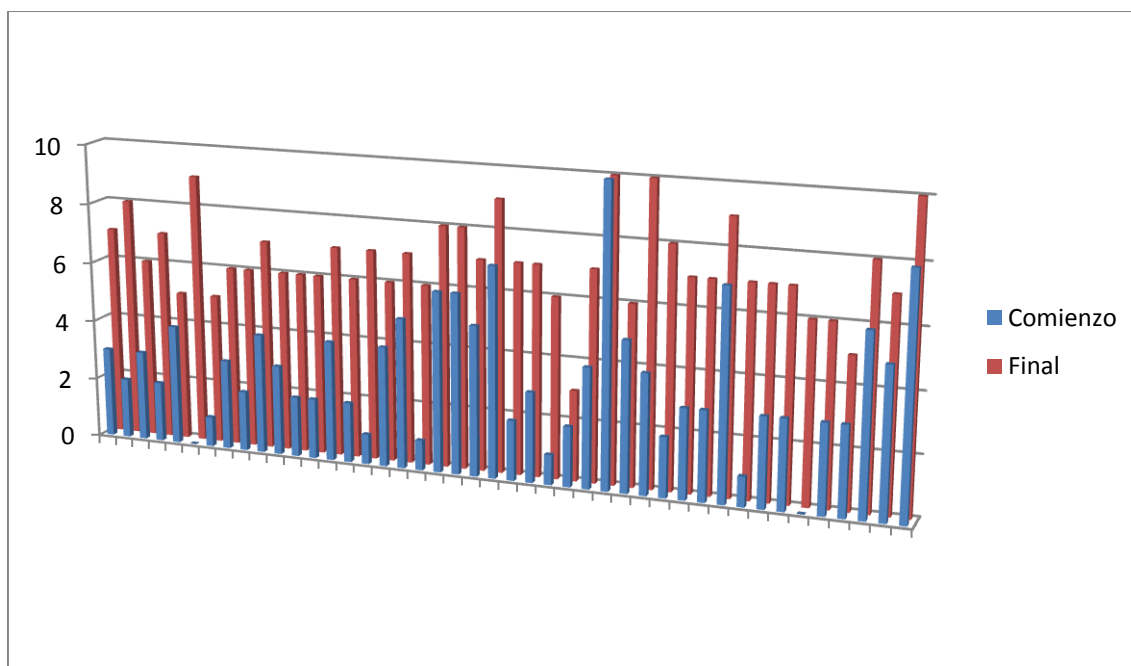
Para expresarnos ante el público y mostrar tus habilidades.  
 Para expresar lo que sentimos.  
 Para todo.  
 No se.  
 Mostrar ideas y pensamientos.  
 Para mostrar que eres bueno en algo.  
 Para comunicarnos sin hablar.  
 Para expresar las emociones interiores con imaginación

9. Es posible que al principio del curso te sintieses distante del mundo del Arte. Puedes indicar a qué distancia te encontrabas al comienzo (pon un triángulo) y a qué distancia te sientes ahora? (pon un cuadrado); (es decir, haz dos marcas)

0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----



3-7,2-8,3-6,2-7, 4-5,0-9, 1-5,3-6, 2-6, 4-7, 3-6, 2-6, 2-6, 4-7, 2-6, 1-7, 4-6, 5-7, 1-6, 6-8, 6-8, 5-7, 7-9, 2-7, 3-7, 1-6, 2-3, 4-7, 10, 5-6, 4-10, 2-8, 3-7, 7-9, 1-7, 3-7, 3-7, 3-6, 0-6, 3-6, 3-5, 6-8, 5-7,8-10



#### 10. ¿Qué es la cultura?

Saber un poco de todo x

El saber

La capacidad de conocer y saber algo

Aquello que se nos ha enseñado desde pequeños

La capacidad de tener en mente bien claro lo que te rodea y su historia.

El saber.

Todo lo que nos rodea.

La manera de vivir y de verla, cosas que tiene cada lugar del mundo.  
 La cantidad de cosas que sabes de cada categoría.  
 La cultura es el conjunto de musica, comida, obras de un pais, continente o simplemente de uno mismo.  
 Las costumbres de cada pais o de cada persona  
 Saber sobre las cosas.  
 La cultura es algo tipico de alguna zona o lugar hasta que se ha transformado algo tipico y cultural.  
 La cultura es saber sobre diferentes paises, religiones...  
 Es conocer cosas como países, culturas, definiciones...  
 Saber cosas de un sitio o de algo.  
 Es el saber de otras religiones, ciudades, etc...  
 La cultura es algo que te da sabiduria sobre otras religiones, paises, provincias...  
 El conjunto de conocimientos dentro de un grupo de personas que las une y define. Lenguaje, arte, gastronomía...  
 La cultura es para mi definida como el saber, el conocimiento y tu riqueza de ello.  
 Conocer y saber sobre algo en concreto.  
 La cultura es todo aquello que ha servido para avanzar en la mente, entender y desarrollar ideas.  
 Las creencias que sigue cada uno y todo lo que sabe.  
 Características de un pais.  
 Algo que debemos saber.  
 Es tener conocimientos sobre lugares y acontecimientos entre otras cosas de una ciudad.  
 Las tradiciones que tiene cada pais o territorio.  
 Unos conocimientos basicos sobre un poco de todo en general.  
 La cultura son las tradiciones de cada pais.  
 Para mi la cultura es aquello que te enseña a como son las personas y como era antes las diferentes sociedades.  
 La cultura son las costumbres, las influencias y las formas de vivir dependiendo del pais en el que vives, tu caza...  
 Conjunto de tradiciones, costumbres o antigüedades que se llevan a cabo en un pais.  
 Es algo tradicional que se ha transmitido desde nuestros antepasados hasta hoy en dia.  
 La historia.  
 Lo que tiene un pais, es decir, las costumbres.  
 Tener conocimientos sobre la cultura tanto de mi pais como de otros.  
 La historia, las tradiciones, los habitos propios de un lugar.  
 Es algo tradicional de un lugar que es antiguo.  
 En la mezcla de costumbres de diferentes zonas.  
 El saber y el conocimiento

### 11. ¿Qué te aporta a ti tu cultura?

El origen de la persona que reside en cualquier lugar del mundo  
 Saber cosas de donde yo vivo, costumbres, etc.  
 Conocer cosas de interés y que algunas me puedan ayudar en la vida cotidiana  
 De todo  
 El ser más sabio y saber escoger mejor en la vida  
 El poder estar centrado, entender mejor las cosas, la vida y a las personas.  
 Saber de mi entorno  
 Aprender cosas.  
 Me aporta muchisimas cosas como mi aprendizaje.  
 Las maneras de vivir y de ver las cosas.  
 Inteligencia, saber defenderme.  
 Inteligencia.  
 Muchas cosas que los demas no tienen.



Saber cosas.  
 Conocimientos para entender las culturas de otros lugares.  
 Me aporta conocer diferentes costumbres.  
 Me aporta sabiduria.  
 A entender muchas cosas que pasan en la vida cotidiana y a comprender libros y peliculas.  
 Nuevas ideas y pensamientos frente a otras personas, ciudades, religiones, etc...  
 Ser como soy.  
 Conocimientos.  
 Me aporta muchos valores de los que muchos carecen y una educacion distinta.  
 Me permite saber las cosas y al documentarme aprender mas.  
 Me aporta el saber, las ideas, la mentalidad...  
 Tener mis valores y hacerme ser como soy.  
 Inteligencia.  
 Me aporta saber.  
 Mucha informacion acerca de la vida cotidiana de lo que probablemente no tenia idea de su historia, tambien para saber acerca de muchas otras cosas.  
 Conocimiento.  
 Saber mas sobre mi pais, mi ciudad...  
 A mi la cultura me sirve para entender a personas diferentes a mi y a mis ideas.  
 El poder hacer cosas relacionadas con mi cultura.  
 A mi me aporta el como ser desde chico porque un español no tiene que ser igual a un Aleman.  
 A mi me aporta mi manera de ser.  
 Conocer quien vivio antes que nosotros, que hicieron y que nos aportaron.  
 Comer con los palillos, las celebraciones que hacen un baile de leon y dragon, se come una especie de pastel y pan en fiestas, algo malo valoran mas a los varones que a las mujeres.  
 Conocimientos basicos.  
 Mucho, por ejemplo, yo tengo unas costumbres, cosas diferentes de Brasil, que aquí no hay, es tanto buena como mala.  
 Muchas cosas que alomejor otras personas de otras culturas no tienen.  
 Interes por la gastronomia, las fiestas, ideas asociadas a la politica.  
 Pasion.  
 Mi personalidad y mi manera de actuar con los demas.  
 Valores de los que otros carecen, educación distinta. Mi cultura es distinta y me encanta.

## 12. ¿Qué te aporta la cultura de los demás?

Conocer cosas nuevas  
 Lo mismo que a mi  
 Apenas nada  
 Mas sabiduria  
 El poder ver los puntos de vista de los demás  
 Aprender nuevas cosas  
 Aprender cosas nuevas.  
 Mi aprendizaje.  
 Aprendo cosas nuevas y costumbres que aquí no las tenemos.  
 Me aporta mas informacion a mi mente.  
 Saber mas de otras culturas.  
 Aprendo cosas nuevas, comidas, costumbres, etc...  
 Me enseña cosas nuevas.  
 Aprender cosas nuevas.  
 Yo creo que aporta lo mismo.  
 Lo mismo que a mi sabiduria.  
 Seguir aprendiendo y comprendiendo.  
 Nuevas ideas de su forma de vida.

Saber y conocimiento sobre otra gente y desarrollar tambien la empatia ya que sabes de que formas vive o piensa la otra persona.

Aun mas conocimientos.

He aporta informacion, valor, mas cultura.

Me hace aprender cosas nuevas.

Me aporta ampliar mis conocimientos y desarrollar mi mente.

Aprender mas.

Sabiduria, inteligencia.

Pues mas cultura, mas conocimiento.

Hace sentirme mas culta y eso hace sentirme bien.

Informacion que no conocia.

Tener mas conocimiento.

Puedo ser tolerante y saber mucho mas.

Te enseña a aprender cosas nuevas.

Me aporta como son la mayoria de personas en ese pais ciudad o pueblo.

Me aportan ver la vida de otra manera, saber apreciar mi cultura y comprarla con las otras.

Conocer como conviven en sus tierras.

La forma de comer entre familia, las relaciones entre los padres.

Conocimientos.

Me aporta aprender mas cosas de las que no sabia.

Sabiduria, conocimiento.

Tener conocimiento sobre las cosas tipicas de otros paises y sus costumbres.

Nuevos mundos, nuevas tradiciones.

Aprender de otros paises.

Información, valor y mas cultura

### **13. Cuando estás fuera de tu país uno echa de menos su cultura ¿porqué crees que sucede?**

Por el gusto y el cariño que tienes hacia tu cultura

Porque está acostumbrado a ella X

Cuando estas acostumbrado a una cosa, si te falta lo echas de menos

Porque estás acostumbrado a la tuya

Porque es el sitio donde has nacido y te has criado

Por nostalgia y porque allí paso su infancia y sus principios basicos.

Porque esta acostumbrado.

Porque estamos acostumbrados a este tipo de cultura.

Porque estamos acostumbrados a vivir con nuestra cultura, realizando cosas que a lo mejor en otros paises no las hay.

Porque esta acostumbrado a ella porque no se le acepta fuera de su pais.

Porque esta acostumbrado a la cultura de tu pais.

Porque llevas toda la vida con esas cosas y al cambiarlas las echas de menos.

Porque nos hemos acostumbrado a ella.

Porque estas acostumbrada a ella y no te has acomodado a la otra, otro pais.

Porque estas acostumbrado a esa cultura y cuando te vas a otro pais te das cuenta de su importancia.

Que no estoy acostumbrada a esa cultura.

Porque vas a un sitio nuevo y todo es diferente a lo que estas acostumbrado.

Porque estamos acostumbrados a ella y cada cultura es diferente.

Porque es cambiar de entorno y adaptarse a otras comidas, costumbres etc...

Por estar acostumbrados a ella.

Porque es su entorno y su sitio donde se ha criado entonces al irse echa de menos.

Porque te ves rodeado de algo que no conoces.

Porque es lo que te han enseñado, has aprendido y has ido apreciando a medida que crecias

Porque aunque estes comodo con una nueva cultura, la tuya significa mas para ti.

Porque siempre has vivido con ella y ya estas acostumbrado.  
 Porque forma parte de nosotros desde pequeños, que nos rodea cada día.  
 Porque estamos acostumbrados a la misma cultura y a no probar cosas nuevas y porque no apreciamos otras culturas.  
 Porque no es tu idioma, no conoces bien los lugares.  
 Porque nos acostumbramos, porque desde pequeños solo conocemos lo nuestro.  
 Porque es donde hemos nacido y es a lo que estamos acostumbrados. Porque estas acostumbrado a ella.  
 Porque estas acostumbrado a ello, a que cuando tu hastas algo de tu cultura te puedan mirar mal y eso por mas cosas por eso echas de menos tu cultura.  
 Porque no tienen la misma forma de ver la vida, sus costumbres son diferentes.  
 Porque esta acostumbrado a hacer las cosas de mandera distinta y un cambio al principio es dificil de asimilarlo.  
 Si, porque en un pais que no tiene esa cultura, no te acostumbra a hacer algo distinto a tu cultura.  
 Debido a que no estas cómodo o que echas de menos a tus seres queridos.  
 Porque pienso que aprecia su cultura, esta acostumbrado a eso porque cuando has sido pequeño te lo han enseñado.  
 Porque desde pequeño estas acostumbrado a algunas cosas y cuando llegas a otro pais, intentas seguir con lo mismo, intentas que sea lo mismo y cuando no lo consigues lo echas de menos.  
 Porque estas acostumbrado a la cultura de tu pais.  
 Porque es algo a lo que esta enlazado por ser su lugar de origen.  
 Esta tan acostumbrado a su cultura y la quiere.  
 Yo estoy fuera de mi pais y lo hecho de menos por como era todo el mundo mucho mas abierto.  
 Echar de menos el sitio donde te has criado, el aroma de hogar, aunque estés bien quieres volver.

**14. Si tuvieses que emigrar ¿aprenderías sin problemas las cosas nuevas o te resistirías al cambio?**

-aprenderías sin problemas las cosas nuevas 35  
 -te resistirías al cambio 8  
 Me costaria acostumbrarme.  
 Me resistiria.  
 Me costaria muchisimo el cambio, porque me encanta mi cultura.  
 Aprenderia sin problemas.  
 Intentaria aprender sin problemas y me adaptaria al cambio  
 Aprenderia cosas nuevas.  
 Las aprenderia sin problemas  
 Aprenderia sin problema.  
 Aprenderia cosas nuevas.  
 Al principio me costaria pero creo que con el tiempo me acostumbraria.  
 Me costaria un poco pero acabaría acostumbrandome.  
 Si quiero vivir sin problemas tendria que aprender.  
 Las aprenderia sin problema porque no me gusta mucho la monotonía y eso seria cambiar de aire.  
 En mi caso las aprenderia sin problema.  
 Aprenderia, una de las cosas mas cultas que hay es aprender y saber eso the hace una persona mejor y con valor.  
 Si el lugar me gustara, aprenderia encantada.  
 Me resistiria al cambio porque para mi me quedo con las cosas de mi pais.  
 Aprenderia sin problema, es mas, me gustaria hacerlo, si me viese en esa situacion.  
 Aprenderia sin problemas las cosas buenas.  
 Aprenderia.  
 Probablemente lo aprenderia.

Aprendería, pero también me resistiría a cambiar algunas cosas.  
 Yo pienso que no tendría problemas, más bien algo medio.  
 Me encantaría aprender cosas nuevas.  
 Me resistiría al cambio aunque me iría adaptando poco a poco.  
 Mientras más cultura aprendo es mejor para mí a sí que la aprendo sin problemas.  
 Los aprendería para adaptarme pero seguiría conservando mis costumbres.  
 Aprendería sin problemas las cosas nuevas.  
 Será difícil, pero con el tiempo los problemas se van aliviando, si es de pequeña, es todo muy fácil como en mi caso.  
 Soy una persona muy flexible, así que me podría adaptar rápido y aparte no se me dan bien los idiomas.  
 Estaría unos días que preferiría estar en mi país pero luego al fin y al cabo me tendría que acostumbrar.  
 Aprendería sin problemas las cosas nuevas, de hecho yo lo hice.  
 Aprendería sin problema.  
 Aprendería cosas nuevas pero sin dejar de lado las mías.  
 Me costaría un poco la verdad.  
 Aprendería sin problemas.  
 aprendería

**15. Si emigrases y en ese país mirasen mal tus costumbres:**

- a- me sentiría mal y no haría nada 0
- b- me sentiría mal, haría lo que hacen los demás y disimularía. 2
- c- Intentaría mezclar cosas, combinaría lo mío con lo de ellos haciéndoles ver qué cosas de mi cultura es interesante. 38
- d- Me daría igual e iría a mi bola aunque estuviera solo/a 6
- e- Otras respuestas:  
 Lo aceptaría aunque no me pareciera correcta, seguiría haciendo lo que me gusta  
 Intentaría dejar lo mío respetando la de los demás.

**16. ¿Crees que las costumbres culturales deben permanecer igual o hay que dejarlas que se adapten a los nuevos tiempos?**

Igual 12  
 Adaptarse 31  
 Unas permanecer, otras cambiar  
 Depende

**17. Si una costumbre atenta contra la libertad e integridad de personas ¿Hay que mantenerla a toda costa porque es una costumbre, o hay que cambiarla?**

Mantenerla 1  
 Cambiarla 40  
 Depende 1

**18. Si una costumbre atenta contra la libertad e integridad de los animales ¿Hay que mantenerla a toda costa porque es una costumbre, o hay que cambiarla?**

Mantenerla 2 pero con más control  
 Cambiarla -39  
 Depende 1

**19. Mi papel en el mundo es:**

- a- Dejarme llevar por la costumbre 2
- b- Soy crítico con lo que no me gusta pero no hago nada 5
- c- Empiezo a plantearme la posibilidad de que puedo hacer cosas por los demás, aunque sean pequeñas cosas. 26
- d- Tengo muy claro que si veo una injusticia y puedo hacer algo, lo haré. 25

e- Animo a otros a que hagamos algo entre todos. 17

**20. Si usas palabras (marica, tortillera, moro, panchito, etc.) con sentido hiriente ¿qué crees que dice de ti como persona?**

Que eres inculto  
 No sería buena persona porque todos tenemos el mismo derecho y no tenemos que juzgarlos  
 Una persona sin respeto ninguno, homófobo  
 Si se lo gana se le dice  
 Que soy una mala persona al dar mi opinión libre criticando u opinando a mi manera sobre dichas personas  
 Que te dan igual los demás y el daño que les haga.  
 Que no sé defenderme con argumentos y por lo tanto es algo vulgar.  
 Mala persona, no respeta.  
 Una persona sin sentimientos y no le importa nada.  
 Que no respeto las decisiones de los demás o no me gusta su procedencia.  
 Racista, cerrada de mente  
 Que no respeto a los demás porque sean diferentes a mí.  
 Sí, y mucho.  
 Que soy una persona maleducada y sin respeto por los demás.  
 Que soy una persona borde, antipática y que estoy sorda.  
 Inmaduro.  
 Que no eres muy buena persona.  
 Nunca he usado esas palabras para herir a nadie.  
 Que no valgo nada como persona.  
 Que soy maleducado.  
 Pues que soy poco empática y muy ignorante.  
 Que eres un ignorante y mala persona.  
 Dice mucho de lo inculto, arrogante y cortito que eres.  
 Racismo, homofobia, xenofobia...  
 Dirían mis defectos como persona.  
 Que soy una persona despreciable y sin respeto.  
 Que no vales nada, tienes poca educación e inteligencia.  
 Que eres un ignorante.  
 Que soy un ignorante, que no respeto a los demás y que no tengo educación.  
 Nada bueno.  
 Ignorante, despreciable, irrespetuosa, mala persona, homofoba.  
 Estas palabras se pueden decir de broma, pero si se dicen en serio, simplemente das pena.  
 Que eres un mal educado.  
 Que soy una persona hipócrita.

**21. Si personas extremistas (por ejemplo etarras) cometieran atentados, me molestaría que en el extranjero me confundieran con ellos.**

No me molestaría 3  
 me molestaría 15  
 me molestaría mucho 23  
 Mientras no me condenen ni maltraten por lo que han hecho no me importa ya que no llevan razón.

**22. ¿Mi idea sobre los árabes ha mejorado?**

Sí 19

Igual 16 (matizan que antes no era mala)

No 1

Si. No. Nunca he pensado mal de ellos. Si. Nunca he pensado mal. Siempre ha sido buena. Si. Si.

Si. No era mala antes. Nunca ha sido mala. Si. He tenido buena idea desde el principio aunque ahora se mas cosas de ellos. Siempre he pensado bien de ellos. Nunca tuve una mala idea sobre ellos. Creo que no hace falta ni contestarlo. Nunca tuve una idea equivocada de los arabes. Mi idea sobre los arabes sigue igual. Nunca he pensado mal de ellos pero ahora se mucho mas de ellos. Si. Nunca ha sido mala. No he tenido nunca problema con los arabes. Un poco. Si. Si.

Como en todos lados hay de todo, gente buena y gente mala.

Nunca he tenido nada en contra de ellos y me ha fascinado lo que hicieron aquí en esa epoca.

En cierta parte si.

Si, mucho.

Si, algo.

Si, antes lo veia como algo malo y ahora me gusta relacionarme con distintas culturas.

Ni si ni no, un arabe puede ser ateo, cristiano, ortodoxo, judio, etc...

No y si, porque con lo que ocurres con la ISIS una persona dice arabe y piensa en terrorista.

He conocido mas costumbres, si.

**23. Si ha mejorado mi idea sobre los árabes es al pensar que:**

- a- Trajeron a la península progreso en matemáticas, ingeniería, filosofía, medicina y astronomía. 14
- b- Al saber que eran cultos y amantes de la belleza (poesía, jardines, música) 12
- c- Al pensar que puedo ser descendiente de ellos. 10
- d- Todos los puntos 24
- e- Otras respuestas 1

24. Cuanto crees que has subido en creatividad?

-Nada 1

-Algo 8

- Se ha notado 18

- Bastante 13

- Muchísimo 4

25. Qué actividades han influido más en desinhibirte y hacerte más creativo?

- a- Ninguna 1
- b- crear haikus 18
- c- ilustrar los poemas arabigo-andaluces sin ser literal. 21
- d- ponerle títulos a las fotos 9
- e- ver el documental “qué tienes debajo del sombrero” 22

**26. ¿Qué actividad te ha resultado más motivadora? (puedes señalar varias)**

- a- Visita Alhambra 28
- b- Safari de fotos 6
- c- Hacer haikus 6
- d- Dibujar ojos 26
- e- Dibujar arquitectura 13
- f- Aprender sencillamente a usar el carboncillo/barra conté 15
- g- Ilustrar poema árabe-andaluz 16
- h- Conocer los artistas out-siders 11
- i- Los tatuajes con henna 18
- j- Todas 5



**27. Hay trabajos que no he realizado/terminado/entregado porque:**

--  
--

Llegué tarde de otro colegio y no sólo tenemos plastica. También porque a veces se me olvida.  
 No me motiva hacerlos artísticamente  
 Se me olvida  
 Porque no me acuerdo, porque desespero o basicamente no lo anoto.  
 No he podido por circunstancias.  
 Lo he ido dejando  
 Porque pienso que no se dibujar bien y eso me quita las ganas de ponerme a dibujar  
 No tengo fluidez a la hora de pintar.  
 Los he entregado todos.  
 Los he entregado todos.  
 Soy muy vaga y no tengo mucho tiempo.  
 No he aprovechado tiempo clase.  
 Lo del título de fotos porque no sabía quien lo tiene.  
 Los he hecho todos.  
 No he tenido tiempo supongo, pero no por no gustarme hacerlos, intento terminarlos a tiempo.  
 Creo que solo una pero porque nadie del grupo quiere hacerlo.  
 Soy un vago que no se esfuerza en las cosas que no me interesan y al que no le importa lo que pase despues.  
 Porque tengo hacerlo, es el tiempo nada mas.  
 Me han costado mas trabajo que otros.  
 Porque no han dado tiempo.  
 Creo que he entregado todo menos el album de fotos que no lo tengo  
 Porque no estaba motivada.  
 Porque se me han olvidado.  
 Lo tengo que retocar o repetir.  
 Los he entregado todos.  
 Tengo que ver que opina la maestra antes de entregarlos.  
 Porque soy vago y solo hago los mas faciles y los demas los dejo para el final.  
 He entregado todo.  
 Loque no me da tiempo de terminas en clase luego fuera temprano le dedico mucho tiempo.  
 La henna y el arbol genealogico, la henna porque aun la estoy terminando y el arbol es mas dificil porque mis padres no lo saben bien.  
 Se me han olvidado.  
 Lo he tenido a medias y a lo mejor con las demas asignaturas se me ha pasado el tiempo.  
 No sabia hacerlo.  
 Los he hecho todos aunque algunos un poco fuera de tiempo.  
 Tengo todo entregado.

**28. ¿Fui a la inauguración?**

Si 27

No 16

**Si no fuiste ¿porqué?**

Por tiempo y ayudar a mis padres en la reforma  
 Estaba en Velez Málaga  
 Un amigo se iba al ejercito y quedé con él.  
 Tenía un torneo de fútbol. (jose carlos)  
 Había quedado desde hace tiempo  
 Me rompí el menisco  
 Estaba trabajando de árbitro

Tenia una revision a la misma hora.  
 Porque vivo lejos.  
 No fui, porque tenia unos asuntos personales de los que no me podia escapar.  
 Tenia una reunion familiar.  
 Tenia que ir al medico y no me dio tiempo.  
 Tenia otro plan desde semanas antes y no podia faltar.  
 Porque estaba con mi abuela.  
 Porque tenia torneo de futbol.  
 Porque no pude.  
 Estuve de compras y no pude dejarlo para otro dia.  
 Porque coincidio con mi cumpleaños.

## 29. ¿Mis padres fueron?

Si 11  
 No 25  
 Si no fueron ¿porqué?  
 Trabajaban 5  
 No les gusta lo relacionado con el arte (F8)1  
 Asuntos médicos 3  
 No pudieron por asuntos varios 7  
 Pq yo no fui 2  
 Me estaban acompañando (menisco)  
 No pudieron  
 --  
 Tenían cena con sus consuegros  
 Me acompañaron a la revision.  
 No pudieron venir porque trabajan.  
 No podian asistir ese día.  
 No podian, pero me hubiera gustado que vinieran.  
 Tenian que trabajar.  
 Tenia radioterapia.  
 Estaban trabajando.  
 Vivimos lejos y tenian asuntos con grupos (parroquia)  
 Tenian trabajo.  
 Porque ambos tenian que trabajar.  
 Estaban ocupados.  
 Me acompañaron al medico.  
 Pase de decirselo.  
 Porque no pudieron.  
 Porque no iba yo.  
 Mi madre queria pero le dije que no porque me sentia mas libre sin ella alli.  
 Porque estaban trabajando.  
 Porque tenian una revision corporal de todo el cuerpo luego tenian que trabajar y a mi madre le entro alergia y le salio ronchas por todo el cuerpo.  
 Mi madre estaba trabajando y mi padre no podia ir.  
 Porque no pudieron, pero querian ir de hecho lo sabia.  
 Porque no queria que lo vieran.  
 Mi madre y mi padre estaban trabajando.  
 Mi madre trabajando y mi padre de compras conmigo.  
 No pudieron.  
 Por trabajo.

**Si sí fueron ¿qué te dijeron sobre la exposición?**

Muy bien y que era muy bonita.

Que era algo muy bonito y emocionante y que lo aprovechara que no todo el mundo puede tenerlo.

Les encanto, estaban orgullosos.

Que se habían sorprendido, se esperaban que fuesen pocos los artistas.

Que estaba muy bien.

**30. ¿Tu querías que fueran?**

Si 31

Me daba igual 3

No 5

No lo sé 1

NC 4

No por los motivos explicados.

Si, por supuesto.

Me era indiferente.

Si, queria que fueran a ver mis ojos.

**31. ¿Te sentiste tu orgulloso del trabajo hecho?**

Si 28

Muy orgulloso 6

Pude haberlo hecho mejor 4

Me daba igual 1

**32. ¿Te sentiste tu orgulloso del trabajo de todos?**

Si 35

Muy orgulloso 2

NC 1

De algunos no 2

No 0

**33. ¿te sentiste reconocido por tu trabajo?**

Si 33

Bastante 3

No 3 (matizan pq no fueron)

No sé 1

**34. ¿te gustó?**

si 36

Mucho 3

**¿porqué?**

Porque no me veía capaz de hacer eso. 9

Porque se veía el esfuerzo de todos. 7

Porque fue bonito y emotivo. 6

Porque me vi reconocido 9

Porque fue algo distinto 3

Ha sido una experiencia muy interesante 4

Ha sido divertido 2

Porque he sido capaz de dibujar fotografías realistas que yo pensaba que no podría salir bien

No estaba mal

Porque no me veía capaz de hacer eso.  
 Porque es bonito pintar tus ojos y entretenido.  
 -  
 Porque nunca se me dio bien dibujar  
 Porque no me esperaba que me saliera tan bien.  
 Todos colaboramos para hacer algo que a todos nos gusto.  
 Nunca creí que pudiera hacer dibujos así.  
 Porque a sido algo que hemos hecho entre todos los compañeros, nos hemos ayudado mutuamente.  
 Porque se veía el esfuerzo de todos.  
 Porque se vio el esfuerzo de todos mis compañeros y el mio.  
 Porque fue bonito y emotivo.  
 Porque nunca habia hecho algo así.  
 Porque estuvo muy bien  
 Aunque no estuvieron mis ojos.  
 Porque es un trabajo muy bonito el retratar tu propia mirada y que un compañero tuyo haga un haiku con el dibujo.  
 Porque fue una forma de que a mis padres y mi novio vieran lo que he hecho durante el curso.  
 Porque es algo distinto que no se hace todos los días.  
 Porque hasta los profesores me reconocieron.  
 Porque es una nueva iniciativa y motiva a los alumnos y sobre todo demuestra que el trabajo es valorado.  
 Porque me senti importante.  
 Porque es algo diferente.  
 Porque me hizo ver que todos llevamos un artista dentro.  
 Porque era muy bonito todo lo que hicimos.  
 Porque no me esperaba que fuese así y me concienzie realmente de la oportunidad que estaba teniendo.  
 Porque fue algo distinto.  
 Porque así reconocería mi talento.  
 Si, porque fue una forma de ver las cosas diferentes y aprender cosas interesantes.  
 Si, porque fue una experiencia muy interesante desde principio a fin.  
 Si, es la primera vez que hay una exposicion de mis dibujos y ha elegido la profesora mis ojos para el cartel y las invitaciones.  
 Si, porque desde siempre me ha gustado el arte en general aunque lo aparque por un tiempo.  
 Si, porque he visto todos muy felices por su trabajo.  
 Si, me parecia buena idea todo el proyecto.  
 Si, porque hice cosas que nunca hubiera hecho.  
 Me encanto, era muy bonito y divertido.  
 Estuvo bien que unos dibujos hechos por nosotros fueran expuestos.  
 Hasta los profesores lo reconocieron, fue divertido

**35. Este proyecto ha mejorado mis relaciones con los compañeros.**

-No 3  
 -algo 3  
 -igual que antes 20  
 -mejor 15  
 -mucho mejor. 4

**36. A partir de este proyecto me he dado cuenta de mi potencial y le pienso sacar partido aunque no sepa muy bien cómo.**

Si 27  
 No 5  
 No sé 2

Si, siempre hay que aprovechar las cosas que se aprenden.  
Tal vez.

**37. A partir de este proyecto he pensado en hacer Arte, estudiando la especialidad o por libre.**

Si 6

Por libre 9

No 23

Las dos cosas, voy a estudiar arte en San Telmo y seguire dibujando cosas.

No me dedicare al arte porque no es lo mio, pero tal vez por libre haga algo.

Por libre ya lo habia pensado, tengo varias cosas hechas y bocetos.

**38. Ha sido agradable ayudar o que me ayuden cuando hemos estado atascados/as**

Si 34

Mucho 5 (seño eres la mejor)

Si, siempre me gusta ayudar a la gente y que me ayuden.

Agradezco mucho los que me han tendido una mano.

Mucho.

**39. ¿Qué me pareció que se hicieran los retratos de personas que por salud no podían?**

a- Injusto, cada uno se ha esforzado como ha podido.

b- Que los compañeros lo han hecho por ganar puntos extra. 2

c- Que los compañeros lo han hecho por solidaridad. 20

d- Que ha sido un gran gesto y me ha hecho sentir orgulloso de quienes somos. 30

**40. Opino sobre exponer en el colegio, la universidad de Málaga y en París que ...**

Es una gran oportunidad 25

Nos ayuda a que se conozca nuestro talento 9

Emocionante 3

Una forma de enseñar cultura a los demás 9

Parece una idea y un proyecto increíble

Es una oportunidad única

Es una gran idea y nos han demostrado que tienen interés en hacer cosas con nosotros

Está bien

Es una oportunidad de oro

Es un paso importante porque no esperaba que mis cuadros fueran a viajar ni a ser expuestos

Es muy bueno, pero siempre hay trabajos que destacaran mas que otros, obvio.

Es una oportunidad grandisima para darte un poco a conocer.

Es una gran oportunidad que nos a dado la maestra.

Que es una oportunidad que no puede tenerla todo el mundo.

Es una oportunidad unica.

Una muy buena oportunidad e idea, y creo que nos sirve para motivarnos de nuestro trabajo y sentirnos orgullosos.

Es una oportunidad muy buena para que la gente vea como hacemos las cosas y una oportunidad muy buena para las personas que vullan a estudiar arte.

Es una oportunidad increíble que mucha gente quiere tenerla y no puede, me encanta la idea de ver que a otras persona les puede gustar lo que hemos hecho y que sepan valorarlo.

Ha sido divertido y emocionante para el instituto, profesores y a nosotros mismos

Que aunque al principio no me daba cuenta lo importante que era, no todos tienen ese privilegio.

Opino que es algo que nos ayuda a que todo el mundo conozca nuestro talento por todo el mundo.

Es un paso mas y dara cosas buenas al colegio a los exponentes.

Me parece super emocionante que personas de otras ciudades y países puedan admirar nuestros dibujos.

Que es un gran paso para que la gente reconozca el trabajo que hemos hecho.

Es una gran oportunidad para quien la busque o quiera, ese no es mi caso.

Me parece que has hecho un buen trabajo seño eres una gran crack y luchadora, todo lo que haces define como consigues todo en la vida y lo bien que te va y te va a ir.

Es una oportunidad que nunca me hubiera imaginado, me llena de orgullo que otras personas vayan a valorar mi trabajo.

Es una gran oportunidad para la gente que haga la carrera de bellas artes.

Es una gran oportunidad para quien quiera estudiar arte.

Me gusta y lo valoro, porque así nos damos a conocer.

Muy interesante, si me dedicase al arte profesionalmente me habría emocionado más, aun así me gusta bastante.

Creo que nadie de mi edad tiene la posibilidad de acceder a esto, me considero afortunada por poder realizar este trabajo.

Es una gran oportunidad para todos aquellos que quieren hacer arte.

Que es una oportunidad única.

Que es una oportunidad enorme y que mucha gente querría tener, sobre todo París, es algo increíble y no creo que lo estemos valorando.

Es una buena oportunidad que no le dan a todo el mundo.

Me parece bien porque así ven como somos y el potencial que podemos tener.

Que es una oportunidad para enseñar a los demás nuestras formas de pensar, lo que pensamos (como el poema árabe-andaluz que hicimos dibujos a través de lo que leímos)

Nunca pensaría que mis trabajos iban a exponerse en París... pero estoy muy contenta porque mi trabajo va a ser visto fuera de España.

Desde un principio no me esperaba que unos alumnos normales y corrientes expongan sus dibujos en la universidad y fuera de París, y ha sido una gran oportunidad de dar un gran paso.

Que es una gran oportunidad para que otras personas del mundo vean nuestros trabajos y el de la profesora.

Es algo que nunca hemos hecho y si no lo hacemos es una oportunidad que tenemos que luego nos podemos arrepentir.

Es muy buena idea, está muy bien que lo reconozcan en todos esos sitios.

Que fue muy buena idea porque otros países pueden ver las cosas buenas que hacemos.

Esta bien, así la gente ve que cosas somos capaces de hacer.

Para mostrar el arte que tienen algunas personas.

Fue una buena idea y muy interesante.

**41. Las dos palabras que más se han escuchado sobre la exposición han sido: “Precioso” y “Emocionante”. Por qué crees que usan esos términos?**

Porque no hay palabras para describir una exposición perfecta

Porque eran muy bonitos y hemos puesto esfuerzo en cada trabajo.

Porque sin tener conocimiento ni experiencia hemos podido hacer eso

Porque es lo que pensaban y tampoco iban a decir que están mal hechos ni nada.

Porque lo ha sido, para mí han sido los mejores meses de plástica que he tenido en mi vida.

Porque hemos conseguido el objetivo de realizar esas obras.

Porque son los más adecuados.

Porque los dibujos están muy bien hechos y ha sido un gran trabajo para mis compañeros.

Porque realmente lo eran.

Porque de verdad ha sido algo muy emocionante porque todos hemos hecho algo, nos hemos ayudado, a habido mucho compañerismo y hemos aprendido muchas cosas nuevas.

Porque es lo que expresan nuestras obras, al ser tan jóvenes y ver dibujos tan elaborados y bien hechos.



Precioso por los dibujos y emocionante por todo el trabajo hecho por las técnicas que se han empleado.

Porque ha sido así verdaderamente.

Porque es emocionante ver todo lo que hemos hecho y nos ha quedado muy bonito.

Porque es la realidad. Han emocionado como hemos podido dibujar unas miradas o ojos y es precioso.

Porque sintieron eso al ver la exposición.

Porque creo que los haikus acompañando a las miradas le dio un sentido especial.

Porque se hizo con mucha ilusión y muchas ganas y se transmitió a los espectadores.

Porque el retratar nuestros ojos y que un compañero escriba un haiku fijándose en ellos pienso que es algo de admirar.

Porque es lo que sintieran y supongo que no se esperaban que fuera a ser así.

Por el tema, los poemas y la exposición de power point.

Porque el conocer es bello y emocionante.

Porque realmente los dibujos son preciosos, y emocionante porque están hechos con mucho cariño y todos hemos aprendido y trabajado con otra cultura.

Porque no se esperaban que los hicieramos también.

No lo vi, así que no sé.

Porque nos lo hemos currado.

Porque son lo que expresan nuestras obras.

Porque el conjunto es muy bonito y emocionante por demostrar la capacidad que hemos tenido.

Porque todos hemos trabajado mucho en esto.

Porque es la realidad.

No creo que se esperaran eso, incluida yo, yo personalmente me esperaba algo más simple.

Porque algunos padres y profesores se han quedado sorprendidos de lo que podemos hacer.

Precioso porque el conjunto de todos los dibujantes es un mar de ideas y emociones, emocionante por ver como piensan las personas.

Precioso porque en verdad ha salido los dibujos bastante bonitos y es algo físico que se ha visto.

No emocionante porque no ha sentido la emoción que te transmite el dibujo.

Porque la colaboración de todas y nuestra presencia hicieron que todo fuese más bonito.

Porque mis compañeros han hecho cosas increíbles, es normal que lo digan.

Porque el hecho de ver todos los trabajos que hemos trabajado durante el curso, han salido muy bien.

Porque les resultara bonito las cosas que hemos hecho.

No sé que decir.

Porque es lo que piensan de la mezcla y de la cultura.

#### **42. En mi opinión los otros profesores del proyecto:**

-Me parecen super bien.

-Le han dedicado tiempo a nuestros trabajos a pesar de tener trabajo ellos.

-Se han implicado también xX

-Que han ayudado mucho

-Muy bien, vinieron bastantes.

-Han ayudado a que esto funcione.

-Han ayudado a que hagamos este proyecto, nos han ayudado a traducir nuestros haikus.

-Han aportado ayuda y a servido bastante porque no han puesto problema.

-Han intervenido muy poco, solo M<sup>a</sup> Angeles.

-Ayudaron bastante.

-No sé muy bien quienes han colaborado pero me parece muy bien y un gesto muy bonito ayudarnos a conseguir hacer estos tipos de cosas aunque haya gente que no sepa valorarlo.

-Han sido muy agradables y amables con nosotros por su ayuda.

-También se esforzaron porque el proyecto saliera bien.

- Se han comportado muy bien y han ayudado mucho.
- Que no han ayudado mucho.
- Han tenido una gran idea y pienso que podrian hacer mas cosas asi y tambien para otros cursos.
- Han hecho un gran trabajo ya que eso no era una obligacion para ellos.
- No se quienes son.
- Que esto si es un buen trabajo en equipo.
- Han traído una buenisima idea y ojala sigan practicandola durante mas cursos.
- Han participado muy bien donde nos han ayudado y han mostrado interes por lo que hemos hecho.
- No estuve, pero es un gran gesto por su parte ayudar con este proyecto.
- Han intervenido lo minimo.
- Han ayudado mucho dedicando su tiempo a traducir y pasar nuestros haikus a otros idiomas.
- Ayudaron en todo lo que han podido.
- Se han comportado.
- Se emocionaron mucho.
- Han echo un gran trabajo sobre todo Roman al enseñarnos sus esculturas.
- Han ayudado en todo lo que se les han pedido y me alegro que hayan contribuido en este bonito proyecto.
- Me han aportado mucho y han sido de gran ayuda.
- Lengua : Hemos hecho lo minimo. Sociales : Se ha preocupado mucho. Ingles : Se ha dedicado una clase entera para traducir los Haikus.
- Han dedicado parte de sus clases en explicarnos lo mandado por ellos y responden a nuestras dudas, se lo han currado.
- Ha estado bien organizado pero pienso que tiene que ver mas el proyecto por parte de lola y de otros profesores.
- Han hecho bien su trabajo.
- Tambien se han preocupado mucho por el proyecto y han aportado muchas cosas.
- Han ayudado.
- Se han esforzado, se ha sacrificado y alfinal a sido un éxito este proyecto.
- Un trabajo en equipo

#### 43. En mi opinión la profesora Lola

- Sinceramente, conforme años anteriores que he tenido plástica, es una de las mejores, por todos los trabajos que hemos hecho que son impresionantes y por la ayuda que nos da para perfeccionar los dibujos.
- Se ha tomado muchas molestias porque otra profesora no hubiera hecho las exposiciones o lo de la exposición en París, la verdad que lo ha hecho muy bien.
- Ha sido la quemás se ha esforzado y se ha dejado la piel en que esto fuera posible.
- Nos quiere ayudar en lo que puede y sacar el artista que cada uno lleva dentro, aunque también ha presionado en muchas cosas y en otras nonos ha ayudado tanto.
- Lo ha hecho perfecto y divertido y ha hecho todo lo posible para que hagamos las cosas bien.
- ha sido muy divertida y he aprendido mucho
- Nos ha ayudado a cambiar nuestro punto de vista en muchos aspectos.
- Se esforzó mucho en todo este proyecto y sin duda de las mejores y no por hacer la pelota sino porque es mas “enrollada” y divertida.
- Una buena profesora y con mucha paciencia.
- Se ha esforzado mucho en el proyecto y durante el curso, es muy buena profesora.
- A hecho que este curso la asignatura sea mas armonica y me a gustado mas que otros años, gracias al proyecto ella nos llevo a ver la alhambra que yo nunca la habia visto, pienso que es una persona con mucha paciencia.
- No lo ha podido hacer mejor, ha estado muy encima de todos para que esto saliera adelante y nos ha ayudado muchisimo. Sin ella no habria salido asi de bien.

- Ha trabajado mucho para que nuestro trabajo fuese algo chulo y se ha esforzado mucho en la exposición, además de que nos ha ayudado en todo.
- Ayudo mucho y estuvo muy pendiente de nosotros.
- Es una gran profesora que quiere lo mejor para nosotros y se ha volcado muchísimo con la exposición y hasta ha hecho que gente que faltaba por enfermedad apareciera en la exposición.
- Una gran profesora con una gran imaginación para los dibujos, fotos... Una gran pequeña artista.
- Es la que más se ha esforzado por que todo salga tan bien como salió.
- Siempre opinare lo mismo de ella y es profesora que le gusta innovar con nosotros y hacer proyectos muy interesantes. Es una de las mejores profesoras que me he encontrado en los años que llevo en este colegio.
- Es la profesora que todo alumno quiere tener en una asignatura como plástica.
- Es de mis favoritas porque me da la asignatura que más me gusta y es con la que más cómoda me siento dando clase, hablando con ella y ayudándome.
- Se ha esforzado mucho porque el proyecto salga adelante y por motivarnos, a mí personalmente me ha motivado mucho para hacer arte.
- Ha hecho un gran trabajo, no solo preparándolo todo sino ayudando a los alumnos.
- Ha echo un buen trabajo y pienso que todo sería aun más mejor si hubiera más tiempo y mucho más empeño en los alumnos ya que el grado del trabajo de los alumnos no es el mismo que el de la seño, más unidos hubiera sido mejor y cada vez más creativo.
- Nos ha enseñado a apreciar el arte y sobretodo a demostrarnos que con interés y esfuerzo todos podemos hacer algo increíble.
- Ha sido una buena profesora ya que me ha ayudado orientado y enseñado a lo largo del curso.
- Se ha esforzado mucho en ayudarnos y darnos esta oportunidad que quizás no hemos valorado lo suficiente.
- Se ha esforzado mucho con nosotros y ha hecho que el curso sea más dinámico.
- Se lo curra bastante, no la valoramos lo suficiente.
- Me parece genial lo que hace, la mentalidad que tiene y sobretodo he de agradecerle la gran oportunidad que nos ha dado.
- Nos ha ayudado a todos mucho y nos ha dado una gran oportunidad de hacernos famosos.
- Se ha involucrado muchísimo en este proyecto.
- Se ha esforzado mucho para conseguir todo esto y espero que haga más proyectos así.
- Se ha esforzado mucho con nosotros y nos da la oportunidad de exponer los trabajos en varios países cosa que otros no harían.
- Ha dado mucho por nosotros y se ha esforzado mucho y merece su reconocimiento.
- Es una gran profesora pero una mejor persona porque me ha ayudado en temas personal y artísticos. Ojala pueda seguir estando en contacto con ella para aprender más cosas.
- Es muy trabajadora, siempre busca sacarle el máximo partido a nuestros trabajos.
- Es una profesora que nos quiere muchísimo y que nos deja hacer o recuperar todos los que tenemos suspenso una y otra vez.
- Que lo que más me llama la atención de ella es que fuera tan amante de los animales, sobre todo de los perros y hacen falta más personas así en esta vida, profesionalmente es una profesora constante y trabajadora con la que puedes hablar con ella de cualquier cosa, porque en mi caso ella se preocupa mucho por mi bienestar cuando lo estaba y eso me hizo ver lo buena persona que era.
- Considero que es buena profesora está encima de nosotros a pesar de que nosotros no le prestemos atención pero se preocupa al día día de lo que tenemos que entregar, de lo que tenemos sin terminar.
- Es una de las mejores que he tenido en plástica, aparte de ser muy buena profesora, es muy buena explicando y te anima a trabajar, te hace ver cosas que no veías, me cambió la idea que tenía antes de dibujar.
- Se ha comportado bastante bien conmigo, porque a pesar de no haber entregado el haiku a tiempo ha hecho todo lo posible para que estuviese y se lo agradezco.

- Ha confiado en nosotros y seguro que esta satisfecha y tambien le ha echado ganas al asunto.
- Creo que es la mejor profesora de arte que he tenido, he aprendido muchisimo y se esfuerza mucho para que la gente saque lo mejor que tiene.
- Es una profesora bastante buena y me gustaria seguir teniendo clases con ella aunque no pueda ser asi.

**44. Me gustaría añadir que: (sobre cualquier aspecto que creas que no se ha preguntado o sobre el que quieras decir algo)**

Tendrían que volver a poner las mesas grandes ya que con las que tenemos ahora hay poco espacio. Demasiado contenido en la asignatura ya que algunos como yo no vamos a hacer estudios de arte ni seguir con el arte.

-Me gustaría que al final de cada trabajo nos dijeras que estilo tenemos cada uno y nuestros puntos débiles y fuertes.

-Yo creo que Ax no se integro porque no le dábamos la misma importancia ni ella se relacionaba.

-Yo pienso que Ax se fue porque el otro instituto le pillaría mas cerca, de todas formas cuando se fue yo no estaba entonces no se que ocurría después.

-Pienso que la clase se porto muy bien con ella. El grupo de niñas nos acercamos a ella para que no se margine. Estuvo con nosotras durante el tiempo que estuvo en el colegio pero era seca y no se relacionaba. Creo que se marchó por problemas con matemáticas y sus dificultades o al menos eso dijo ella. La clase se porto bien con ella mientras estuvo, no la dejamos de lado ni nada por el estilo.

-Cuando vino Ax fue una persona que no se relacionaba y muy callada, cuando se fue dijo que estaba mala y realmente se fue a otro colegio.

-Ax vino a la clase y era un poco tímida y muy introvertida, no hablaba con casi nadie en algunas ocasiones hablo conmigo y era agradable. A mi me dijo que se fue porque habia encontrado un colegio en el que estaba su optativa.

-Ax creo que se fue porque sus alternativas no eran las mismas.

-La verdad que me molesto que se fuera porque pense que no se sentia comoda con nosotros cuando le abrimos los brazos y yo por ejemplo y con los que me junto la metimos en nuestro grupo e intentamos que se integrase y se sintiese comoda y a mi me daba esa sensacion, que estaba comoda.

-Me gusto mucho cuando vino la niña que estudia arte para explicarnos su opinion y lo que hay que hacer si quieres hacer arte.

-Yo creo que Ax se fue porque ella queria otra optativa que este colegio no habia pero tambien creo que no le caimos bien aunque nosotros la acogimos y la tratamos bien. -Yo muchas veces la he visto por la calle y me ha girado la cara.

-Cuando vinieron un chico y una chica a enseñarnos como era el mundo del arte, me gusto bastante. La niña que vino se llama Ax que no se integro y se fue al poco tiempo de llegar.

-Pienso que Ax no se sentía cómoda y no se relacionaba porque conozco gente que le decia de quedar y tal y ella decia que no. Tengo muchas ganas de que llegue el año que viene para poder entrar en el Bachillerato de Artes.

-Tengo ganas de empezar el año que viene en San Telmo ya que es algo que me gusta y estoy muy emocionada, Sobre lo de Ax no pienso nada.

-Con el tema de Ax no creo que fallara nada, al menos cuando se fue que fue por temas familiares, ella era una chica tímida que no hacia nada por relacionarse.

Siempre que hagas algo va a ser increíble seño.

-Acerca de una niña nueva que vino al instituto, Ax me parece que la cosa no fue muy bien porque esto es una clase de todo el día de cachondeo y broma y no se tomas las cosas en serio esto fue una de las principales razones porque creo que no cuajó la cosa.

- Ax no se integraba mucho y era un poco borde, se fue a otro colegio porque quiso no porque nosotros le hiciésemos algo, se fue sin decir nada y nos dejó colgados con algunos trabajos. Un grupo de proyecto integrado cambió toda la obra por ella y no dijo que se iba.
- No me he esforzado en este curso. Ax se ha ido porque está amargada y nosotros somos mucho más alegres y no se integraba, lo mejor es que nos ponía buena cara y se fue por nosotros, en vez de decirnoslo y poder mejorar lo que le molesta, y encima nos mintió sobre la causa por la que se fue.
- Lo de Ax, no sé, no tuve mucha relación con ella aunque lo intenté. Lo intentamos todos, se fue sin decirme nada. Al final nos enteramos de que fue porque las matemáticas de aquí no eran las que ella quería, no se le veía mala niña.
- Que me gustaría el año que viene seguir en contacto con Lola para estar informado de los proyectos, etc. y porque es una buena influencia en el mundo del arte. Ax se fue y en su estancia yo como delegado hablé con ella y le pregunté cómo estaba si necesitaba ayuda etc... Creo que el grupo se portó bien con ella.
- Ax no se adaptó, porque no se relacionaba con muchas personas y con las que sí no cogió confianza.
- Yo pienso que Ax se fue porque en este instituto no estaban las matemáticas que ella quería, nosotros nos esforzamos mucho por integrarle. Me encantó la visita de los dos alumnos de arte ya que aunque yo no quiero estudiarlo, me ayudó a reflexionar sobre hacer lo que verdaderamente me gustaba sin importar nada más.
- Que ha sido una de las mejores experiencias de mi vida.
- Gracias a Lola he aprendido de manera interesante y creativa una asignatura que no me gusta mucho.
- Me gustan las clases pero me gustaría pintura al óleo.
- El arte se nace o se hace.
- Siempre que hagas algo va a ser increíble.

## Anexo 20- Datos cuestionario Expostfacto

-Cuestionario noviembre 2016- 22 alumnos/as aleatorio. 16 meses después.

Hace dos cursos participaste en el grupo de investigación en educación intercultural “mírate en mí”. Responder a las siguientes preguntas me será de gran ayuda, por lo que te pido que lo rellenes con interés y sinceridad. Gracias.

1. Para qué nos sirve el Arte.

Aparecen las siguientes ideas

Expresarnos 12  
Transmitir sentimientos 7  
Enriquecernos culturalmente 3  
Conocer otras culturas o puntos de vista 3  
Conectar entre nosotros 1

2. ¿Creo que ese proyecto que hicimos me sirvió para mejorar en algunos sentidos?

0=nada/ 1=algo/ 2=suficientemente/ 3=bastante

Como compañero 0-1(1)-2 (13)-3 (8)

Mejorarme como persona 0-1(4)-2(10)-3(8)

Comprender a quien emigra 0-1(2)-2(11)-3(9)

Ponerme en el lugar de los demás 0-1(3)-2(8)-3(11)

Valorar otras culturas 0(1)-1(2)-2(2)-3(17)

Ser más tolerante con la diversidad (de cultura, de género, de gustos musicales, políticos, etc.) 0-1-2(8)-3(14)

Conocer mi potencial artístico 0-1(1)-2(6)-3(15)

3. Los trabajos que hicimos y luego expusimos

¿te hicieron sentir orgulloso? Si (22) No

¿Te sigues sintiendo orgulloso? Si(21) No (1)

4. ¿Me hicieron considerar el ayudar a otros de manera que me sea posible?

0-1(2)-2(13)-3(7)

5. Actualmente, ¿ayudas a otras personas o asociaciones? No (14)

Cuales (en caso afirmativo)5

-En la asociación piel de mariposa debrá España, haciendo voluntariado en una de sus tiendas en Málaga.

-Recogida de tapones y protectora

-En la parroquia con niños pequeños

-asociación contra el cáncer

-cruz roja

-No tengo asociación pero si alguien lo necesita le dedico tiempo

-No porque no he tenido la oportunidad

-Lo intento siempre que puedo

-No pero me gustaría mucho ya que quiero estudiar para ayudar a las personas.

-No ayudo a ninguna asociación ni a ninguna persona en específico (aunque me gustaría) pero creo que si he ayudado porque en los últimos años he abierto mucho la mente y creo que eso es algo que debería hacer todo el mundo para aprender a respetar y conocer las desigualdades que hay en el mundo

6. ¿Crees que las costumbres culturales deben permanecer igual o hay que dejarlas que se adapten a los nuevos tiempos? Dejarlas siempre igual(4)/ que se adapten a los tiempos (17)

7. Si una costumbre atenta contra la libertad e integridad de personas. Hay que mantenerla a toda costa/ hay que cambiarla? (22)

8. Si una costumbre atenta contra la libertad e integridad de los animales

Hay que mantenerla a toda costa/ hay que cambiarla? (22)

9. Cuando veo problemas de otros, con frecuencia pienso cual puede ser la solución. Si(21)  
No(1)

10. Si mejoró mi idea sobre los árabes es al pensar que:



- 7 a-Trajeron a la península progreso en matemáticas, ingeniería, filosofía, medicina y astronomía.
- b-Al saber que eran cultos y amantes de la belleza (poesía, jardines, música)<sup>3</sup>
- c- Al pensar que puedo ser descendiente de ellos.
- d-Todos los puntos (14)
- e-Otras respuestas (3)
11. Durante ese proyecto ¿subió tu creatividad?
- Nada- Se notó (14)- Bastante (7)
12. Si no fuiste a la inauguración y pudiéramos dar marcha atrás ¿irías esta vez?
- fui en ese momento.(16)
- Iría en esta ocasión nueva.(6)
- No, seguiría sin ir.
- Si has marcado esta última opción, puedes explicar el motivo?
13. ¿Puedes decirme qué hiciste con el cartel de tus ojos y haikus
- Guardado en mi habitación 6
- Guardada hasta que encuentre un marco
- Enmarcado en el salón de mi casa
- Lo tiene mi madre colgado en su habitación 2
- Está en mi habitación colgado porque es una de las mejores cosas que he podido hacer
- Colgado en mi cuarto 7
- Le hice foto y la envié a familiares de china y de aquí.
- Los tengo guardados como si fuesen oro.
- Guardarlo junto al resto de láminas para ver los tiempos en los que me encantaba ir al instituto.
- Los ha colgado mi padre en su pared de su “despacho” del trabajo
14. Visto en la distancia aquel proyecto que hicimos lo recuerdo como...
- Un cambio en todo, mental y con habilidades artísticas en las que mejoré
- Interesante, no hemos vuelto a hacer nada parecido
- Llenos de muy buenos momentos con los compañeros y profesores. Lo haría otra vez, Ha sido una gran experiencia
- Lo recuerdo como una oportunidad increíble y, sobre todo, para aquel que quiera dedicar su futuro al arte.
- Con orgullo, ya que nunca había dibujado “en serio”, y acabé muy contenta con el resultado, que por otra parte, no hubiera sido posible sin la ayuda de la profesora Lola.
- Un recuerdo bonito
- Algo muy bonito, lo pasé genial y me encantaba pintar el haiku y ver cómo mejoraba y quedaba perfecto
- Lo recuerdo como momentos de agobio al realizarlo ya que era la primera vez que hacía un dibujo en ese estilo
- Un proyecto que me gustó bastante y realmente sería bueno volver a repetir
- Una experiencia que nunca había vivido y que pocas personas creo que tienen la suerte de vivir, donde pude expresarme sin ser juzgada y recibiendo ayuda de mi profesora y compañeros cuando lo necesitaba.
- Un buen momento, divertido y muy didáctico
- Una experiencia que se la contare a mis hijos, fue un bonito recuerdo
- Una experiencia diferente y divertida en la que aprender de otras culturas

- algo nuevo para mí, una experiencia más en san José y potencié mi lado artístico.
- Un recuerdo y una experiencia única e inolvidable que nunca repetiré y que me gustaría muchísimo repetirlo de nuevo.
- Uno de los mejores momentos de mi vida.
- Una buena experiencia con mis compañeros
- Una manera diferente y buena de luchar contra el racismo y una buena introducción en la pintura para los que nunca lo habíamos hecho.
- Algo que hice con entusiasmo y orgullo
- Lo recuerdo con mucho cariño y orgullo porque aunque suene muy exagerado, gracias a ese proyecto y a la clase de plástica de cuarto estoy estudiando el bachillerato de artes hoy porque me di cuenta que era lo que realmente me gustaba y que no se me daba tan mal como pensaba. Y ahora pienso que en ese momento nos sirvió para conectar con los compañeros
- Una nueva experiencia muy enriquecedora, tanto artísticamente como personalmente. todo lo que puedo sacar es positivo, desde el comienzo siempre pudimos contar con el apoyo de la profesora y de los compañeros.
- Algo increíble que pensé que no íbamos a poder finalizar debido a todos los que participábamos ya que era muy difícil sacar el trabajo de todos al mismo tiempo, pero al final lo conseguimos y todo eso se lo debemos a Lola por no haber desistido y conseguir sacar los trabajos hasta de las personas que, por circunstancias, no podían asistir a clase.

15. Me gustaría añadir que: (sobre cualquier aspecto que creas que no se ha preguntado o sobre el que quieras decir algo)

- Que estaría interesante repetir un proyecto así
- Creo que es una oportunidad que en su momento no valoramos lo suficiente, pero que, yo al menos, hoy agradezco y recuerdo con mucho cariño
- Es un proyecto muy bonito, y estoy muy contenta por haber participado en él, ya que hace que te superes a ti mismo y consigas resultados que creía imposibles.
- (Dibuja un perrito)
- Hay muchos proyectos como este y más grandes que puedes realizar, señor. Esto es lo tuyo y estuvo genial lo de los haikus y super original. Nuestra civilización necesita culturizarme muchísimo y todavía tienen muchas sensaciones por despertar.
- Deberían hacerse más cosas creativas de este tipo aunque no sean exposiciones pero, cosas que te ayuden tanto a conocer mas cosas como a divertirse con ello.
- Felicitó a mi profesora de plástica lola ya que tuvo mucha paciencia con nosotros y le dedicó tiempo para que este proyecto saliese bien, y lo consiguió; por mi parte me llevo una experiencia muy bonita que volvería a repetir con ella y mis compañeros sin duda.
- Espero que se siga haciendo, es un gran proyecto y sería una pena que haya alumnos que no puedan vivir esa experiencia.
- Me pareció un proyecto muy original en el que todos pusimos mucho empeño, ya que nos gustó mucho la idea de que después fueran expuestos.
- Si se repite algún proyecto de nuevo sobre dibujos y que esté relacionado con otras culturas, u otro relacionado con arte, estoy dispuesta 100% a colaborar.
- La ayuda y apoyo de la profesora fueron fundamentales, y además de eso me enseñó valores para la vida.
- No sé si se está haciendo o no, pero veo bien que se siguiera haciendo debido a la gran crisis de refugiados que estamos pasando, con este proyecto se puede concienciar a las personas desde pequeños.
- Es un trabajo del que nunca me desprenderé.
- Que se debería seguir haciendo actividades interculturales, en este caso de forma artística. gracias a ello puede haber personas que descubran que son capaces de hacer mas de lo que creen,

y se quedarán sorprendidos con sus resultados. además que si se expone ya sea en el instituto o en la uma, eso motiva a que se le ponga mas empeño.

-Me encantó haber participado en este proyecto y es más, ahora que estudio un bachillerato de Artes y aunque no sea de plástica, he aprendido a valorar más el trabajo que hicimos. Y sobretodo gracias Lola por hacer este proyecto con nosotros.

#### Anexo 21- Cartelería y Reseñas de las exposiciones.

##### Invitación exposición final en colegio San José.



*José Cruces Florido  
Director del Colegio San José*

*Tiene el honor de invitarle al acto de inauguración de la exposición del proyecto educativo intercultural "Mirate en mí", patrocinado por la UNESCO y que tendrá lugar el próximo viernes, día 29 de mayo, a las 20 horas.*



*C/ Virgen de las Flores, 23*

*Málaga 2015*

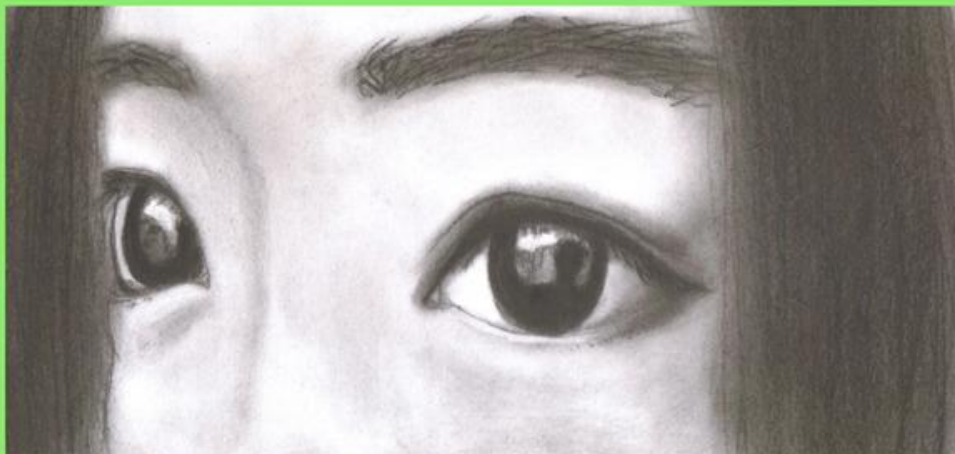


**Cartel exposición final en colegio San José y UMA Semana Internacional de la Educación Artística en la UNESCO.**



# MÍRATE EN MÍ

## EXPOSICIONES EN REDADAS 2015

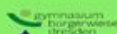


"MÍRATE EN MÍ" ES UN PROYECTO INTERCULTURALISTA QUE BUSCA DESARROLLAR LA EMPATÍA  
DETENIÉNDOSE EN LA MIRADA COMO VÍA DE ACCESO AL ALMA E INTERIORIDAD DEL "OTRO"

LA MUESTRA ESTÁ COMPUESTA POR DOS NÚCLEOS:

ALUMNADO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y ARTISTAS DOCENTES CONMEMORANDO CON LA EXPOSICIÓN  
**LA IV SEMANA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DE LA UNESCO 2015**  
CON EXHIBICIÓN DE LA MISMA EN COLEGIO SAN JOSÉ (MÁLAGA), UNIVERSIDAD DE MÁLAGA (CCEE)  
UNIVERSIDAD PARÍS 13 Y EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID  
FORMANDO PARTE A SU VEZ PARTE DEL PROYECTO INTERNACIONAL  
EXPOSICIONES EN REDADAS COORDINADO POR ÁNGELES SAURA (UAM: PR-007)

COORDINADO Y COORDINACIÓN DEL PROYECTO "MÍRATE EN MÍ" M. DOLORES SÁNCHEZ ARJONA. ÁREA EPV DEL COLEGIO SAN JOSÉ Y DÍPT. DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA Y VISUAL DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UMA





## Cartel exposición universidad París 13

EXPOSITION

MIRATE EN MÍ :

DÉCOUVRES-TOI  
EN MOI !DU 14  
SEPTEMBRE  
AU 10  
OCTOBRE

CAFÉ EXPO - CAMPUS DE VILLETANEUSE

Avec le Lycée San José (Málaga), L'université de Málaga (CCEE), l'Université Paris 13 et l'Université Autonome de Madrid dans la poursuite du projet à l'International



TITULAS: "EL MIMO" TÉCNICA: FOTOGRAFÍA PAÍS :ESPAÑA

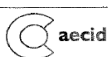
EL MIMO, ALQUEL QUE PONE EN ESCENA HISTORIAS Y SENTIMIENTOS. ALQUEL QUE CREA UN PUENTE ENTRE ACTOR Y ESPECTADOR SIN NECESIDAD DE REPRODUCIR OTRA ALGUIEN. LA MIRADA Y EL GESTO SIN SUFICIENTES.

TITULADA EN ARQUITECTURA POR LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA EN 2005. DESARROLLA LA PROFESIÓN DE ARQUITECTA EN ESTUDIOS DE ARQUITECTURA DE PALERMO (ITALIA) Y DE ALICIA (ESPAÑA) Y TAMBIÉN POR CUENTA PROPIA. DESDE SEPTIEMBRE DE 2011 SE DEDICA A LA DOCENCIA EN INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA PROVINCIA DE TARRAGONA (ESPAÑA).





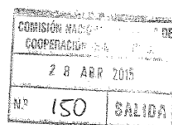
## Patrocinio de la UNESCO.



DIRECCIÓN DE RELACIONES CULTURALES Y CIENTÍFICAS  
DEPARTAMENTO DE COORDINACIÓN DE  
RELACIONES CULTURALES Y CIENTÍFICAS



Dña. M<sup>a</sup> Dolores Sánchez Arjona  
C/Verdial, nº3, blq 3, ático  
29730 Rincón de la Victoria  
MALAGA



Madrid, 27 de abril de 2015

Estimada Sra. Sánchez,

En relación con la solicitud de patrocinio para la exposición artística "Mirate en mí", que tendrá lugar del 11 de Mayo al 30 de Junio 2015 en la Facultad de Ciencias de la Educación y CES San José de Málaga y que se organiza para celebrar la IV Semana de la Educación Artística convocada por la UNESCO, le comunico que esta Comisión Nacional tiene el placer de confirmar su autorización.

El uso del logotipo de la Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO está sometido a una estricta normativa de la UNESCO, y la concesión de patrocinio permite el uso del logotipo que se adjunta sin posibilidad de realizar ningún tipo de cambio en su composición y exclusivamente para las actividades y días comprendidos en su solicitud.



Correo electrónico  
[hispaunesco@aecid.es](mailto:hispaunesco@aecid.es)


Avd. Reyes Católicos 4  
Madrid 28040  
Telf. 91 582 3348 / 79 37



### Banner anunciador en web universidad Paris13

14-6  
SEP OCT

**MIRATE EN MI : DÉCOUVRE-TOI EN MOI !**  
 Université Paris 13 - Campus de Villetaneuse - Café expo  
 Type d'événement: Expositions



**ORGANISÉ PAR**  
 Service Culturel de Paris 13  
 01 49 40 38 27

**QUAND ?**  
 14 septembre 2015 1:00 - 6 octobre 2015 1:00

**OÙ ?**  
 Université Paris 13 - Campus de Villetaneuse - Café expo  
 99, Avenue Jean-Baptiste Clément 93430 Villetaneuse

**DÉTAILS DE L'ÉVÉNEMENT**  
 Une exposition de dessins sur les regards, faits d'abord par un groupe d'étudiants d'une école de Malaga puis étendus au monde. Le concept : un premier étudiant dessine le regard du second qui lui aura pour mission d'écrire le Haïku \* qui accompagnera ce dessin.  
 \* forme japonaise de poésie très concise, sur dix-sept syllabes en trois vers [5-7-5]  
[Voir l'affiche](#)

OUVRIR DANS UNE NOUVELLE PAGE

AJOUTER À VOTRE AGENDA

AJOUTER À GOOGLECAL

Artículo aparecido en El Mundo el 27/9/2015

<http://www.elmundo.es/andalucia/2015/09/27/560836dc46163fb2268b4583.html>

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

EL MUNDO

ESPAÑA ORIÓN INTERNACIONAL ECONOMÍA SOCIEDAD DEPORTES CULTURA CIENCIA TECNOLOGÍA TV

Consiga cheques regalo de Amazon.es por valor de 90€\*

EDUCACIÓN Proyecto intercultural

## Dibujos de miradas de niños de Málaga, en la Universidad París 13



99 Lola Sánchez, profesora, en el centro San José Obrero y con los dibujos de sus alumnos. J CARLOS DÍAZ

La profesora Lola Sánchez, del San José Obrero, lidera un proyecto intercultural

BERTA B. DE VEGA / Málaga

ACTUALIZADO 27/09/2015 22:42

Europa se llena ahora de refugiados, pero hay aulas en colegios andaluces que llevan años con inmigrantes de varias nacionalidades, como el San José Obrero, en Carranque. Lola Sánchez se podría haber conformado con ser una profesora de dibujo tradicional pero, viendo una clase tan diversa, prefirió aprovecharlo y pidió a sus alumnos que retrataran los ojos y añadieran un haiku. "Míbase en mí", llamó al proyecto. Y ha acabado en una de las zonas calientes de la inmigración de París, en los barrios que arrieron en barricadas hace años, en una sala de la Universidad París 13 de París, donde están desde el 22 de septiembre. Los trabajos también estarán en la Autónoma de Madrid y en la UMA.

Cuando acabó el curso, sagulan colgados en un edificio nuevo del San José Obrero, un centro de la Compañía de Jesús. Al empezar, Lola Sánchez se mostró convencida de las posibilidades de una asignatura, Educación Artística, que podía abrir a los niños "a culturas diferentes". Se fueron a la Alhambra y al Albaicín y los puso a dibujar miradas de compañeros. Lola Sánchez está en un grupo de investigación de la Autónoma de Madrid, donde colaboran colegios de varios países.

Lola Sánchez explica que, aunque el colegio lo gestiona la Compañía de Jesús, en las clases del centro de Carranque hay alumnos musulmanes, asiáticos y de Europa del Este. Aunque en España no ha habido con la crisis brotes significativos de xenofobia, la profesora pensó que el dibujo era una buena manera de aprender a mirar al otro, haciendo hincapié en "el contacto visual", "los ojos hacían al que se toma la molestia de leerlos". La profesora, que trabajó con compañeros de otras asignaturas en el proyecto, explicó a sus alumnos que el contacto visual ayudaba a desarrollar la empatía, el ponerse en el lugar del otro.

En el catálogo, los ojos, el autor del dibujo y el haiku escrito por otro alumno. Muchas de las fichas demuestran la diversidad cultural de estas clases de barriada malagueña. Están, por ejemplo, los de Lili Wenz, con haiku de Christian Harders: "Sus ojos de miel, reflejando la luna, sólo para mí". O los ojos de Jilin Oka que ilustran el cartel de la exposición que, mientras los niños iniciaban el curso en Málaga, viajaba a París con su profesora.

Suscríbete a EL MUNDO Orbyt

ITS TRIA LA MEJOR COMBINACIÓN

SUSCRÍBETE

## Anexo 22- Imprevistos

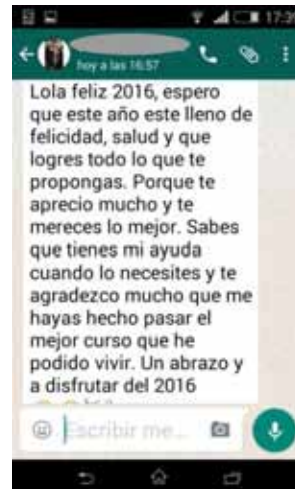
Querido Lola:

Te hago esta carta para agradecerte todo este curso. Cuando yo estaba en 4º y me daban una charla sobre las carreras me ayudaste bastante, pero profesores humanos de verdad por eso. A mí desde siempre me ha gustado el dibujo, me parecía pero lo he tratado como un hobby para relajarme y entretenirme cuando estoy aburrido. Este año me dijo a mi mamá que debía probar las filar con sus clases y que aprovechara que podía escoger filosofía como optativa debía mejorar mi forma de dibujar. A lo largo de dos trimestres el dibujo contigo me a ayudado a mejorar más y más, haciendo más dibujos en mi casa y queriendo a lo que aprendes cosas nuevas para mejorar. Te agradezco también que me hayas ayudado siempre que lo he necesitado y me he sentido muy bien cuando me das tus consejos. Además me ayudaste bastante en la elección de que hacer en Bachillerato decidiéndome a ir a estudiar a San Telón en bachillerato de artes.

Siempre has sido un placer y un honor te a ayudado cuando se a requerido y que me a enseñado se a hacer la vida de los galgos un poco más feliz cuando estás a penas.

En resumen Lola, te agradezco la ayuda que me has dado siempre, espero poder seguir en contacto contigo y que no te olvide lo mucho que te voy a echar de menos.

De quien mucho,



Muchas gracias por haber hecho de este curso una gran experiencia. Gracias a ti se ha hecho de mi educación y a tu forma de ser, amable y al punto con otros niños. Contigo he aprendido algo que nunca me me va a olvidar que me ha ayudado mucho en la vida y que me ha ayudado a ser una persona mejor.

que nos pasamos. Muchas a. Queremos a todos.

Que sean una experiencia profunda y personal y espero que sigas adelante con todos tus proyectos.

No hace falta mencionar que puedes contar conmigo. Apoyo y ayuda.

**Anexo 23. Atención a la diversidad caso E12.**

**Lámina 10-** Álbum Alhambra (puede realizar el álbum fotográfico en cualquier otro entorno que tenga restos de arquitectura árabe).

Las fotos si no puede hacerlas ella, pueden ser obtenidas de internet, deben tener intencionalidad artística y girar sobre dos temas:

La arquitectura y la mirada.

Creación de un álbum en picasa con las imágenes y enviar por email a la profesora

**Objetivos Generales:**

-Conocer el Patrimonio Cultural próximo y que forma parte del Patrimonio Universal.(UNESCO)

-Conocer parte del origen de nuestra cultura.

-Lograr una predisposición positiva a la cultura árabe

-Relacionar la historia con la obra artística que van a conocer.

-Apreciar la arquitectura, ingeniería y sus recursos estéticos (agua, geometría, contraste interior-exterior, riqueza decorativa/material pobre, espiritualidad, medicina, higiene) como aportaciones que hicieron los musulmanes a la península.

**Contenidos:**

-La Alhambra y el Albaicín.

-El fin del reino nazarí, la llegada de los Reyes Católicos y el inicio de la Edad Moderna.

-Vida y obra de Washington Irving.

-La situación de la mujer en el contexto histórico de la obra y las clases sociales.

-La evolución de las ciudades.

-Motivos de ausencia de imágenes.

-La grafía.

-El juego sensorial. Los elementos plásticos, visuales o auditivos. Relieves, reflejos, sonidos del agua, jardines, etc.

-El orientalismo en el Romanticismo.

-La fotografías artísticas

-La creatividad en la toma de imágenes, encuadres, proporciones, texturas y otros juegos o metáforas visuales.

-Adquisición de espíritu crítico.

-Transmisión y divulgación del trabajo. Creación de un álbum online con todas las imágenes.

**Lámina 11-Carboncillo arquitectura**

De una de las fotos realizar un dibujo a carboncillo (puede utilizar otra técnica más factible)

**Objetivos:**

Iniciación al uso de esta técnica de dibujo.

Conseguir cierto dominio del dibujo y seguridad en sí mismos.

Reparar en la belleza de un fragmento descontextualizado y fuera de su lugar.

Conocer y reconocer visualmente características de la arquitectura nazarí incluyendo trazados callejeros de este periodo.

Valorar el agua en distintos aspectos.

Reconocer las aportaciones técnicas de los árabes.

**Contenidos:**

Elementos característicos de la arquitectura nazarí.

Las mejoras e innovaciones en las infraestructuras que procuraron los árabes

El valor del agua no sólo en su aspecto consumible, sino estético y de fuerza cinética.

La importancia para ciertas culturas del juego de opuestos. Pobreza exterior versus riqueza interior.

Ausencia de imágenes/profusión de ornamentación.

La luz y el degradado de grises y su relación con el volumen.

Estructuras arquitectónicas medievales y modernas.

**Lámina 12-**Carboncillo mirada. Debe facilitare una fotografía de sus propios ojos, debe ser un primerísimo plano de sus ojos. Puede probar técnicas de fotomontaje para elaborar un trabajo con ellos.

**Objetivos:**

Comprender la importancia de mirar a los demás para acercarnos a su comprensión y reconocimiento como persona.

Contemplar la belleza de las miradas y su poder expresivo

Producir un trabajo que aumente su autoestima.

Desarrollar habilidad en el uso de la técnica del carboncillo.

**Contenidos:**

El funcionamiento mecánico del ojo.

Distinción entre ver y mirar, oír y escuchar.

Los aspectos emocionales de la mirada. La expresividad.

Práctica de la técnica seca del carboncillo/grafito. Conocer otras técnicas secas.

El cuidado y uso de los materiales de esta técnica

Valoración y autocrítica sus resultados propios y los ajenos

**Lámina 13-** Diseño de personaje para guiñol del cuento “las tres hermosas princesas” de *los cuentos de la Alhambra* de Washington Irving. Inventar un personaje y en función de la personalidad diseñar una marioneta.

**Lámina 14-** Poner títulos sugerentes a las fotografías.

Crear un power point con ellas.

**Objetivos:**

Analizar las imágenes rastreando focos de interés y conexión entre ellas.

Elegir aquellas imágenes que tengan valor artístico, primero de manera intuitiva y luego razonada.

Comentar aquellos aspectos de las imágenes que las hacen interesantes.

Crear un álbum por grupo.

Cooperar grupalmente para lograr un producto de cierta calidad.

Disfrutar del proceso creativo.

**Contenidos:**

La adquisición de hábito crítico y de visión poliédrica para sacarle jugo a las imágenes

Las cualidades estéticas que determinan el valor de una obra.

Clasificación de las fotografías en función de los criterios defendidos

La aportación creativas, divergencia y metáforas visuales.

Hábito de cuestionar la idea previa animando a hacer segundas lecturas.

**Lámina 15-** Haiku

Indagar y leer Haikus. Hacer un haiku (poema de tres versos de 5/7/5 sílabas) que represente al dibujo de la arquitectura y otro para su mirada, el contenido del haiku debe ser sobre ella misma.

**Objetivos:**

Conocer la forma de los subgéneros líricos a través de los haikus

Desarrollar la creatividad.

Utilizar la metáfora y el lenguaje sensorial.

Trabajar en equipo y de forma cooperativa.

Aplicar una buena dicción y la entonación en poesía.

**Contenidos:**

El subgénero lírico: forma y contenido.

Desarrollo de las etapas de la historia de la lírica.

Teoría del haiku: forma y contenido.

El Gazhal y la Casida: Forma y contenido

La voz como elemento expresivo.



Vocabulario y uso de metáforas en poesía.

**Lámina 16-**Ilustración poema árabe-andaluz.

Explicación de contenido. Búsqueda de vocabulario

Ilustrar con témperas lo que le sugiere el siguiente poema:

**ESCENA DE AMOR**

¡Qué hermosa es, y eso que la hermosura  
es una tan sólo de sus cualidades!  
¡No hay hechizo en el mundo  
fuera del de sus movimientos!  
Es una luna tan bella, que si se dijese a la luna:  
“¿Qué quieres ser?”, de cierto que diría: “seré uno de tus halos”.  
Cuando la media luna del cielo está frente a ella,  
la ves como su imagen, cuando se mira al espejo.  
El lunar puntúa en la página de su mejilla  
los nubes que escriben en ella los rizos de sus sienes.  
Salí en su compañía, cuando la noche permite que se aproximen,  
bajo su manto, el fuego de mi aliento al fuego de sus encendidas mejillas.  
La estreché como estrecha el avaro su tesoro,  
abarcándola por todos lados,  
Y la entrelacé con las cuerdas de mis brazos,  
porque es una gacela cuyas escapadas temo.  
Mas mi castidad rehusó besar su boca,  
y el corazón se quedó replegado sobre sus brasas.  
¡Maravíllate del que siente arder sus entrañas  
y se queja de sed, teniendo el agua en la garganta!

Del poeta murciano SAFUAÁN BEN IDRIS (1165-1202)

**Objetivos:**

Conocer las formas y temas de la poesía medieval árabe-andaluza.

Valorar las aportaciones de los árabes a la cultura de la península ibérica.

Incentivar el gusto por la escritura

Desarrollar la imaginación

Admirar la sensibilidad poética de los pobladores de Al-Andalus de la Edad Media que practicaron la poesía.

Conocer a la poetisa granadina Hafsa la Racunía

Contribuir a la difusión de estas obras

**-Contenidos:**

Los Dítirambos e invectivas, Casidas del desierto y gazal, temas de amor y guerra que van desde lo ascético a lo satírico.

Lectura y comprensión de cada poema

Las metáforas y la descripción como sustituto de la imagen plástica.

Uso de técnica húmeda. La témpera.

Ejecución de una ilustración que represente el poema asignado.

Adquisición de vocabulario e identificación de palabras de origen árabe en nuestro uso común.

La edición de la imagen y su proceso para difundirla por internet

**Anexo 24- Rúbricas de evaluación de los trabajos del alumnado.**

**24.A Safari fotográfico**

Asiste a la salida cultural		SI			
		NO	Realiza trabajo alternativo en Alcazaba, Gibralfaro o similares ?	NO SI. Se le evalúa sólo la parte relativa al álbum	
Actividad/Puntuacion		1	2	3	Valor
FOTOS	Cantidad de imágenes tomadas x1	Realiza/o entre 1 y 14 fotografías	Realiza entre 15 y 40 fotografías	Realiza entre 41 y 100 fotografías	
	Calidad artística de las imágenes x3	Las imágenes son convencionales	Alterna convención con planos originales	Original y variado, planos y enfoques pensados	
	TIC x1	No crea/o álbum	Crea álbum pero no comparte	Crea y comparte link del album	
	Centra los puntos de interés x2	Toma/o solo selfies	Mezcla foto turística con alguna artística	Centrado en la expresividad, la luz, originalidad	
ACTITUD	Interés Mostrado x2	Se/me ha dejado llevar	Se ha interesado y/o reconocido cosas puntuales	Ha preguntado, ha callejeado, ha reconocido lugares y/o aportado novedades	
	Socialización x1	Ha/he permanecido con su círculo habitual	Ha alternado con otras personas	Se ha desenvuelto con otros grupos haciendo nuevas amistades	
Total					

## 24.B Paisaje/arquitectura

Rúbrica dibujos de arquitectura	Todos, siempre, completamente 1	Casi siempre, Bastante, con frecuencia. 0,75	A veces, Unos pocos 0,5	No, casi nunca, muy poco 0,25	No ha hecho nada 0
Ha/he Traído La imagen a utilizar X2					
He/ha seguido los					

pasos de abocetamiento previo X2					
He/ha adquirido y traído el material necesario a clase X2					
Me/se he/ha esforzado en lograr un buen resultado X2					
He/ha logrado al menos 6 tipos de grises distintos X2					

**24.C Mírate en mí.**

Rúbrica dibujos de miradas	Sí, siempre, completamente 1	Casi siempre, Bastante, con frecuencia. 0,75	A veces, Unos pocos 0,5	Casi nunca, muy poco 0,25	No. Nada 0
He/ha adquirido y traído el material necesario a clase					
He/ha seguido los pasos de abocetamiento previo					
He/ha captado la personalidad y rasgos característicos					
Me/se he/ha esforzado en captar los brillos y matices					
He/ha logrado al menos 6 tipos de grises distintos					
Total X 2					

**24.D Rúbrica de heteroevaluación de Haikus de Lengua y Literatura**

EXCELENTE 8-10	BUENO 6-7	SATISFACTORIO (5)	INSUFICIENTE (1-4)
-------------------	--------------	----------------------	-----------------------


Durante el proceso de trabajo su <b>actitud</b> ha sido siempre positiva.	Durante el proceso de trabajo su actitud ha sido habitualmente positiva.	Durante el proceso de trabajo su actitud no ha sido siempre positiva.	Durante el proceso de trabajo su actitud no ha sido positiva.
La <b>exposición</b> ha sido clara, adecuada, ordenada y entretenida.	Falta uno de los elementos.	Faltan dos de los elementos.	Faltan tres de los elementos.
Los <b>contenidos</b> se han tratado con profundidad.	Los contenidos han sido suficientemente profundos.	La profundidad de los contenidos es justa.	No ha alcanzado un mínimo de profundidad de los contenidos.
El trabajo alcanza un alto grado de <b>creatividad y originalidad</b> .	El trabajo es bastante creativo y original.	La creatividad del trabajo es justo.	No ha alcanzado un mínimo de creatividad.

#### Rúbrica de evaluación de Haiku en el área de Ed. Plástica y Visual:

Rúbrica hetero y autoevaluación sobre poemas	Mucho, siempre, completamente 1	Casi siempre, Bastante, con frecuencia 0,75	A veces, Un poco 0,5	No, casi nunca, muy poco 0
Ha realizado bastantes pruebas antes de la definitiva.				
Ha procurado ser original en el contenido				
Refleja con exactitud la personalidad/ distintivo del/lo elogiado				
Ha realizado/entregado en los plazos establecidos				
Sigue las reglas métricas (o si las abandona es con conocimiento)				
Total X 2				

#### 24.E El título de la obra como bastón para interpretar.

	Rúbrica grupal títulos fotos	Todos, siempre, completamente 4	Casi siempre, Bastante, con frecuencia 3	A veces, Unos pocos 2	No, casi nunca, muy poco 1
A	Han Traído				



	Todos sus imágenes				
B	Todos han aportado ideas				
C	Las propuestas se han consensuado				
D	Se han respetado las opiniones				
E	Hemos sido creativos				
	Auto ev.	4	3	2	1
F	He traído mis fotos				
G	He aportado ideas				
H	He sido flexible en mis opiniones				
I	He animado a que otros opinen				
J	He sido creativ@				
	Coevaluación Nombre:				
K	Ha traído sus fotos				
L	Ha aportado ideas				
M	Ha sido flexible en sus opiniones				
N	Ha animado a que otros opinen				
Ñ	Ha sido creativ@				

**24.F Ilustrar poesías árabe/andaluzas. Elaboración alumnado.**

Rúbrica hetero y autoevaluación sobre poemas	Mucho, siempre, completamente 1	Casi siempre, Bastante, con frecuencia 0,75	A veces, Un poco 0,5	No, casi nunca, muy poco 0
Ha/he realizado bocetos antes de la definitiva.				
Ha/he procurado ser original en el contenido				

Ha/he Utilizado metáforas visuales. Abre puertas de interpretación.				
Se/Me ha/he esmerado en la técnica				
Ha/he realizado/entregado en los plazos establecidos				
Total X 2				

**Rúbrica diseños de tatuajes con henna. Elaboración alumnado. Elaboración alumnado**

Rúbrica hetero y autoevaluación sobre diseños de la henna	Mucho, siempre, completamente 1	Casi siempre, Bastante, con frecuencia 0,75	A veces, Un poco 0,5	No, casi nunca, muy poco 0
Ha realizado bocetos antes de la definitiva.				
Ha procurado ser original en el contenido				
Utiliza metáforas visuales que le simbolizan				
Se ha esmerado en la técnica				
Ha realizado/entregado en los plazos establecidos				
Total X 2				

**Rúbrica Árbol genealógico. Elaboración alumnado.**

Rúbrica heteroevaluación sobre diseños de los árboles genealógicos	Mucho, siempre, completamente 1	Casi siempre, Bastante, con frecuencia 0,75	A veces, Un poco 0,5	No, casi nunca, muy poco 0
Se ha esforzado en encontrar la información disponible				
Ha procurado ser original en el contenido				



Utiliza metáforas visuales que le simbolizan				
Se ha esmerado en la técnica				
Ha realizado/entregado en los plazos establecidos				
Total X 2				

